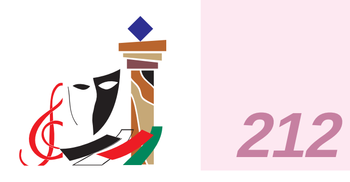




212

الحصيلة اللغوية

أهميتها - مصادرها - وسائل تنميتها

تأليف

د. أحمد محمد المعتوق

سلسلة كتب ثقافية شهرية يصدرها المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب - الكويت



سلسلة كتب ثقافية شهرية يصدرها المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب ـ الكويت

صدرت السلسلة في يناير 1978 بإشراف أحمد مشاري العدواني 1923 ـ 1990

212

الحَصيلة اللغويَّة

أهميتها-مصادرها-وسائل تنميتها

تأليف

د. أحمد محمد المعتوق



المحتوى

المحتوى
المحتوى
المحتوى

المحتوى

تقديم

لقد وجدت من خلال مزاولتي للتعليم، والتقائي عددا كبيرا من الطلبة والدارسين من جنسيات عربية مختلفة، ومتابعتي لطائفة من الندوات التي عقدت والدراسات التي تحدثت عن الوضع اللغوي الراهن في عالمنا العربي وعما يعانيه ناشئتنا في مراحل تعليمهم المختلفة من ضعف عام في لغتهم، وجدت أن من أبرز مظاهر الضعف اللغوي لدى هؤلاء الناشئة افتقارهم للطلاقة في التعبير بلغتهم الفصحى، رغم بلوغ طوائف منهم مستويات تعليمية أو فكرية متطورة. كما وجدت أن من أهم أسباب هذه الظاهرة لديهم ضآلة محصولهم من ألفاظ الفصحى الملائمة لاحتياجاتهم في التعبير، وعدم توافر الحوافز والوسائل الكافية لديهم لتنمية هذا المحصول والارتقاء به. هذا بالإضافة إلى قصور وعي الكثيرين منهم بخطورة ما يعانون منه وجهلهم بمصادر تنمية الرصيد اللغوي وبطرق استغلال هذه المصادر وبما يمكن أن يحد من خطورة المشكلة بنحو عام.

توليت منذ التحاقي بقسم الدراسات الإسلامية والعربية بجامعة الملك فهد للبترول والمعادن عام 1976 تدريس مساقات يهدف معظمها بصورة أساسية إلى تنمية الحصيلة اللغوية وتطوير القدرات التعبيرية للطلبة في مجالات وأنشطة لغوية مختلفة، ومن بين هذه المساقات مساق خاص بالأساليب الأدبية، وآخر خاص بالمعاجم

والمصطلحات العلمية العربية. وقد أتاحت لي تجربتي في تدريس هذه المساقات فرصة الاطلاع على ما يؤكد تفشي الظاهرة المشار إليها في الوسط التعليمي الذي أعيش وأمارس عملي فيه على الأقل، وهو وسط يركز الاهتمام فيه على التخصصات العلمية بصورة أساسية.

لقد شهدت ما يعانيه معظم طلبة الجامعة المذكورة -وهم كثر- من ضعف القدرة على التعبير بلغتهم الفصحى، ومن ضآلة في المحصول اللغوي اللفظي وجهل بموارد وطرق تنمية هذا المحصول، كما شهدت ومازلت أشهد ما تلقاه اللغة نفسها من غربة ومن قلة في التقدير والاهتمام بينهم وبين طائفة من أساتذتهم العرب أيضا، قياسا إلى اللغة الإنجليزية، لغة التعليم العلمي الأولى.

إن اللغة العربية في المحيط التعليمي لهؤلاء الطلبة تعيش في صراع مرير دائم مع اللغة الأجنبية، لغة التعليم المفروضة، وتعاني من تداخل بغيض متواصل مع هذه اللغة، وهذا ما يزيد الموقف سوءا وخطرا ويبرر الخوف على مستقبل لغة هؤلاء الطلبة ولغة المجتمع الذي سيعملون فيه ويشكلون جزءا مهما فيه، وهذا بذاته ما كان يجعل من (ضعف محصول هؤلاء الطلبة من مفردات لغتهم الأولى وما نجم وينجم عن هذا الضعف لديهم من تدن في مستوى التعبير ظاهرة خطيرة) في تصوري، جديرة بدراسة متعمقة تكشف عن معالجة لهذا الضعف وتسعى بقدر الإمكان إلى دعم موقف اللغة تجاه ما تشهده في المحيط المذكور من صراع. لاسيما أن قوى هذا الصراع باتت غير متكافئة. فالدوافع للاهتمام باللغة الأجنبية والاتجاه لتعلمها متعددة وقوية، والساعات المقررة لتدريسها والتدريب عليها كثيرة ومتواصلة، وفترات ممارستها وتلقيها مكثفة وطويلة، بينما البواعث للاتجاه للغة العربية والاهتمام بها ضعيفة، والساعات المقررة لتدريسها والتدريب عليها قليلة محدودة الأثر، وفترات قصيرةومتقطعة غير منتظمة، يغلب فيها استخدام العامية الدارجة من هذه اللغة على الفصحى السليمة الرصينة.

إن انشغال الطلبة بدراسة المواد العلمية، وتكريسهم في الاهتمام على اللغة الأجنبية على أساس أنها اللغة المعتمدة في دراسة هذه المواد، وممارستهم لهذه اللغة على مستوى واسع في القراءة والكتابة والحديث

والمناقشة والحوار مع أساتذتهم والمشرفين الأكاديميين وغيرهم من الموظفين الرسميين، إلى جانب المؤثرات الخارجية الأخرى التي تغريهم وتدعوهم إلى الاحتفاء بها، كل هذه العوامل تؤدي بلا شك إلى اتساع رقعة الظاهرة المذكورة وإلى زيادة خطورتها، لأنها لا تعمل على التقليل من فرص استخدام الطلبة لغتهم أو فرص التمكن منها فحسب، وإنما تبعثهم على النظر إلى هذه اللغة على أنها اللغة الأقل شأنا والأقل جدارة بالاهتمام، فتزيد من جهلهم بها وبمكانتها ودورها في عملية البناء الحضاري، وتقلل من احترامهم لها ومن العناية بها، وتضعف من سعيهم أو من حماستهم لتطوير مهاراتهم فيها.

لا يُعتقد أن يكون الوضع في جامعة الملك فهد للبترول والمعادن مختلفا كثيرا عنه في الكليات والمعاهد أو الأقسام العلمية العربية الأخرى، فالرواسب أو المؤثرات التاريخية المهيئة للضعف اللغوي لدى الناشئة العرب عموما متقاربة، والمناهج التعليمية المتبعة في هذه المؤسسات تكاد تكون متشابهة، والظروف الاجتماعية والسياسية التي تخضع لها لغتنا في الوقت الراهن في معظم الأوساط العربية توشك أن تكون متماثلة، ولاسيما في دول الخليج العربي. وفي النهاية فإن تفشي الظاهرة المذكورة بين طلبة التخصصات العلمية في معظم الأقطار العربية وفي الأقطار الخليجية بنحو أخص أمر متوقع إن لم يكن حاصلا بالفعل.

والقول بتفشي الظاهرة المذكورة بين طلبة التخصصات العلمية لا ينفي الاعتقاد بوجودها أو تفشيها بين طلبة التخصصات الأخرى. إن طائفة كبيرة من التوصيات التي صدرت بشأن اللغة العربية والدراسات التي عقدت في عدد من المؤسسات الأكاديمية العربية لمعالجة قضايا هذه اللغة ومشاكلها الراهنة تشير إلى أن الظاهرة المذكورة سائدة في الأوساط التعليمية العربية على اختلاف جهاتها وتنوع مستوياتها، وإن تباين مدى وجودها واختلفت نسبة انتشارها أو نسبة تأثيرها، وتغير مقدار الوعي بخطورتها بين بلد عربي وآخر أو وسط تعليمي وغيره، تبعا للاتجاه الثقافي ونوعية الميراث اللغوي ونسبة الوعي الفكري والقومي واللغوي والحضاري في كل من هذه البلدان أو هذه الأوساط.

إن ما نراه من قلة أو ضآلة في الإنتاج العلمي الرصين ومن اعتماد على

المؤلفات والمقررات المدونة باللغات الأجنبية في كثير من الجامعات والمعاهد العلمية العربية، وما نشهده من ضعف أو ضحالة أو قصور أو افتقار إلى الأصالة في كثير من الإصدارات والبرامج الإعلامية والتثقيفية العربية المسموعة والمرئية، وما نجده لدى ناشئتنا من عزوف عن القراءة وإعراض عن ممارسة النشاطات الثقافية التحريرية والشفهية المثمرة. ما هذه إلا مظاهر واضحة وعوامل مساعدة في الوقت نفسه للضعف في اللغة ولضآلة المكتسب منها من صيغ وألفاظ وتراكيب وأساليب وقواعد لدى الناشئة وغيرهم.

إن لوجود الظاهرة سابقة الذكر أو انتشارها في الأوساط التعليمية والأوساط الثقافية العربية بنحو عام أسبابا عديدة متفرعة متشعبة مختلفة في طبيعتها وفي آثارها أو نتائجها من وسط عربي لآخر. يعود بعض هذه الأسباب إلى طرق وأساليب التدريس المتبعة في مؤسساتنا التعليمية، وبعض آخر منها يعود إلى الكتب الدراسية والمقررة في هذه المؤسسات، بينما هناك أسباب أخرى تشترك في إيجادها أو تطويرها ظروف اجتماعية وثقافية مختلفة. وإذا كان لا يتسع المجال هنا لاستيفاء أو استقصاء جميع هذه الأسباب فمن الجدير أن نذكر مايمكن أن يعزز إدراكنا لوجود الظاهرة ويقرب من تصورنا لبواعث نشوئها وعوامل تطورها واتساع مدى خطورتها.

١- إن من أبرز ما تعانيه اللغة العربية في الأوساط التعليمية لدينا عامة ضعف المهارات أو الكفاءات في نقلها وتعليمها للناشئة، وعدم وجود الاهتمام الكافي بتقوية وتطوير هذه المهارات أو الكفاءات، بحيث تصبح مواكبة للطرق والمناهج الحديثة في التعليم، ومتلائمة مع معطيات هذا العصر ومع ما تواجهه اللغة من ظروف وما يعيشه أهلها من أوضاع. فمازال كثير من مدرسي هذه اللغة والمساقات المتعلقة بها في مراحل التعليم المختلفة ينهجون في تدريسهم طرقا سقيمة لا تجتذب التلاميذ ولا تعمل على تنمية رصيدهم اللفظي وتطوير مهاراتهم اللغوية على النحو المطلوب، بل إن بعض هذه الطرق يقلل من الحماس لتعلم اللغة ويضعف القدرة على اكتساب مفرداتها وصيغها الصحيحة ويؤدي إلى النفور من دروسها، ومن بين هذه الطرق على سبيل المثال لا الاستقصاء والتفصيل:

أ- اتباع كثير من المدرسين طريقة التحفيظ والتلقين الآلي، حيث يقدم

الطالب الذي يسرد المعلومات أو الموضوعات المطلوبة نصا على من يستخدم تعبيره الخاص في نقلها أو التعبير عنها. ولا يقتصر ذلك على النصوص الشعرية أو الأدبية التراثية، بل يشمل حتى الموضوعات النثرية التي يتمكن الطالب من أداء مضامينها. ولهذا الإجراء كما هو واضح نتائج سلبية عديدة يعود أثرها على اكتساب اللغة، من أبرزها تعطيل قدرات التلميذ على التعبير وعدم تشجيعه على الاهتمام بفهم واستيعاب معاني ومفاهيم الألفاظ والصيغ اللغوية وعلى ممارسة ما اكتسبه أو ما يمكن أن يكتسبه من هذه المعاني والمفاهيم، ويجدر التنبيه إلى أن هذه الطريقة لا تزال متبعة من قبل طائفة كبيرة من مدرسي المساقات الدينية ومدرسي المساقات الأخرى أيضا.

ب- اعتياد كثير من المدرسين على طريقة الإلقاء التي تقوم على الشرح أو الحديث من جانب واحد، واحتكارهم معظم الوقت المخصص، دون إتاحة الفرص الكافية للتلاميذ للمناقشة أو الحوار أو الاستفسار، وقد ساعد على شيوع هذه الطريقة في الماضي صعوبة الحصول على الكتب وقلة مصادر المعرفة واعتماد التلاميذ على مالدى المدرس من معلومات، ومازال اتباعها سائدا بين كثير من مدرسي اللغة ومدرسي المساقات الأخرى كدروس الدين والتاريخ والجغرافية وما شابهها إلى يومنا هذا، رغم وفرة الكتب وتعدد وتنوع مصادر المعرفة وتطور وسائل التعليم.

إن هذه الطريقة تؤدي في الغالب إلى شعور التلاميذ بالحرج أو الخوف من مقاطعة المدرس، وتمنعهم من السؤال عن معاني الكلمات أو صيغ التعبيرات اللغوية الغامضة أو الغريبة التي قد تتردد على لسان المدرس نفسه أو ترد في المقررات الدراسية، ونتيجة لذلك تبقى هذه الكلمات والتعبيرات في أذهانهم مجردة من مدلولاتها أومشوشة المعاني. هذا بالإضافة إلى أن الفرصة لممارسة ما اكتسبوه وفهموه من مفردات لغوية تبقى محدودة أو معدومة مما يؤدي إلى نسيان هذه المفردات أو إلى صعوبة استحضارها وقت الحاجة إليها فضلا عن أن الطريقة المذكورة كثيرا ما توجب عدم انجذاب التلاميذ إلى موضوع الدرس وانشدادهم إلى مايقول المدرس وتؤدي بهم إلى الملل أو إلى تشتت الذهن أو شروده في أثناء الدرس، الأمر الذي يؤدي بالتالي إلى حرمانهم من الاستفادة مما يدلي به

المدرس من أفكار وينقله من معلومات وينطق به من كلمات وعبارات وصيغ.

ج- عدم مراعاة كثير من مدرسي المقررات المتعلقة باللغة للفوارق العقلية والثقافية واللغوية بين التلاميذ في المتابعة والتصحيح وفي تقرير الموضوعات وفرض الواجبات وشرح النصوص على النحو المطلوب، وعدم وجود الرعاية الكافية للميول الفنية والكفاءات والهوايات الثقافية والاحتياجات اللغوية الخاصة والسعي الحثيث لتنميتها وتطوير ما قد يفتقر التلاميذ إلى تطويره من مهارات لغوية ومن عادات تثقيفية ترتقي بهذه المهارات. إن ذلك قد يقود إلى نوع من اللامبالاة بما يدرس من موضوعات وما قد يندب إليه من نشاطات، أو أنه يؤدي إلى الشعور بالإحباط أو التباطؤ والتثاقل في أداء ما يمكن أن يغْني اللغة وينمي الرصيد اللفظي من واجبات أو فعاليات.

د- كثير من مدرسي اللغة يستخدمون لهجاتهم العامية المحلية في التدريس بدلا من الفصحى، مما يوسع الفجوة بين الفصحى والعامية، أو يبعد الفصحى عن دائرة الاهتمام ويقلل من حصيلة الناشئة من مفرداتها وصيغها، كما يقلل من إحساسهم بفاعليتها وفاعلية ما يكتسب منها من عناصر، أو يخلق صعوبة في استحضارهم لهذه العناصر وفي استخدامها في مجالات التعبير.

هـ- قلة الاهتمام لدى طائفة من المدرسين بالنواحي الوظيفية للغة، وتغليب الجوانب والمناقشات النظرية والإيضاحات المجردة في تدريس الموضوعات المتعلقة بها على الجوانب العملية والنشاطات الحركية والتطبيقات المحسوسة التي تدعو إلى ممارسة استخدام الألفاظ المكتسبة وتهيىء لعمليات الربط الذهني بين هذه الألفاظ ومدلولاتها ومفاهيمها المتجسدة في واقع الحياة، وتبعث على تكرار استدعائها واستحضارها من الذاكرة وحضورها في الذهن وتهيئتها للاستعمال.

إن حياة اللغة في الأذهان بعيدة عن الواقع الفعلي، وحصرها داخل حدود الفصل دون الانطلاق بها إلى حيز العمل، ووقوف المدرس بها عند الشروحات والأمثلة والتطبيقات النظرية الموجودة في الكتب الدراسية، كل هذه تشعر بجمودها وعدم فاعليتها، وتبعث على الإحساس بعدم أهميتها وعدم الجدوى من التمكن منها أو من الحرص على اكتساب ألفاظها

وصيغها. إضافة إلى أن هذه الإجراءات من الناحية العملية المباشرة من شأنها أن تقلل من فرص التلاميذ للربط بين الألفاظ والصيغ اللغوية المسموعة أو المقروءة وبين مدلولاتها أو معانيها التي ترمز إليها، أو تقلل من إمكاناتهم في تصور وتمثل المفاهيم المتعلقة بهذه الألفاظ والصيغ، وذلك ما يؤول إلى اضطرابها واضطراب معانيها في أذهانهم أو إلى عدم رسوخها في ذاكرتهم، ومن ثم إلى صعوبة استحضارها عند الحاجة إليها وربما أدى ذلك إلى نسيانها، والافتقار إلى تعرُّفها مرة ثانية، وهكذا تستمر مشكلة الضعف.

2- المقررات المتعلقة بموضوعات اللغة في مراحل التعليم الابتدائي والإعدادي تفتقر في معظمها إلى المنهجية في انتقائها وعرضها وإخراجها وربطها بواقع التلميذ وبظروف حياته وتطورات عصره. كما يفتقر بعضها إلى عنصر التشويق وإلى إثارة حب الاطلاع وإذكاء روح المنافسة والتحدي، ولا شك في أن ذلك ينعكس سلبا على مدى ما يكتسبه الناشئة من هذه المقررات من رصيد لغوي لفظي.

وعلى سبيل المثال هناك نماذج تراثية كثيرة تتصدر كتب الأدب والبلاغة والنقد المقررة في المراحل المذكورة توحي بصعوبة اللغة أو بجمودها وعدم ملاءمتها أو ملاءمة موادها لحياة العصر، لأنها لا تخضع لترتيب محكم مدروس يتماشى مع تطور المعجم الذهني للناشىء أو مع قدرته على توسيع هذا المعجم وتطويره أو مع ظروفه واحتياجاته اللغوية. فمن هذه النماذج ماهو سردي تقريري ممل في أسلوبه، ومنها ماهو غريب في موضوعه بعيد في صوره وأفكاره عن تصور التلاميذ وعن مشاهداتهم، ومنها ماهو متكرر أو ضحل تافه في محتواه لا يوسع من آفاق خيال التلميذ ولا يثير في نفسه الرغبة في الاطلاع، ومنها ماهو قديم صعب معقد في لغته. تزدحم فيه الكلمات نادرة الاستعمال أو المهجورة أو الثقيلة غير المألوفة، كالمقامات والمعلقات والطرديات والقصائد أو المقطوعات الشعرية والخطب العربية المماثلة.

إذا كانت الموضوعات التقريرية أو السردية المملة أو النصوص الضحلة التافهة أو الموضوعات المفتقرة إلى الحيوية والقرب من الواقع لا تجتذب التلميذ ولا تكسبه الكثير مما ينمي رصيده اللغوي، فإن الموضوعات أو

النصوص الصعبة المعقدة التي تزدحم فيها الكلمات والصيغ والتراكيب الغامضة الغريبة يمكن أن تنفره من اللغة أو تصده عن التحمس لتنمية رصيده من مفرداتها، أو أنها تشغل ذهنه بمالا ينفعه فتزيد من حاجته إلى ما ينمي رصيده اللفظي الفاعل.

إن عدم قدرة الناشىء على تفهم وإدراك معاني ألفاظ النص المقرر أو عدم قدرته على التمييز بينها وبين معانيها وإيحاءاتها على النحو المطلوب لكثرتها وتزاحمها وتداخلها وغرابتها قد يؤدي إلى اختلاطها والتباس مدلولاتها في ذهنه، أو يدعوه إلى حفظ النص كله بمفرداته الكثيرة الغامضة المتداخلة وبكل ما عليها من شروح حفظا آليا دون فهم، وواضح أن مثل هذا الحفظ لا يعمل على تنمية رصيد التلميذ من مفردات اللغة، إذ ليس للألفاظ المحفوظة أي قيمة ما لم تدرك مدلولاتها وتعرف معانيها، كما أن مثل هذا الحفظ يستهلك من التلميذ من الجهد والوقت ما يمكن أن يستثمر في تنمية لغته من مصادر أخرى، هذا بالإضافة إلى ما يولده هذا الحفظ لدى التلميذ من شعور بالملل والإحباط أو الكراهية لموضوعات اللغة ويبعثه على النفور ومن دروسها وموضوعاتها، مما يؤدي بالتالي إلى قلة محصوله مما تشتمل عليه أو تحمله هذه الموضوعات من مفردات وتراكيب لغوية فصيحة.

3- معظم الكليات والمعاهد العلمية لا تعنى -كما سبقت الإشارة- عناية كافية بتدريس اللغة العربية، بل لا تولي هذه اللغة أي اهتمام ملحوظ، فهي إن وضعت ضمن برامجها فقرات لتدريس هذه اللغة فإنها لا تعدها إلا فقرات هامشية تكميلية أو ثانوية أو «ترويحية» لاتبعث على الاهتمام بها من قبل الطالب ولا تحث المدرس على الإخلاص والبذل في تدريسها. وبالتالي فإن تحصيل الطالب في هذه المؤسسات من هذه اللغة واكتسابه من مفرداتها وصيغها لا يكون في العادة إلا هامشيا ضئيلا.

4- لا تلقى الفعاليات الخطابية والنشاطات المسرحية اهتماما وتشجيعا كافيين في المؤسسات التعليمية بنحو عام. وإن وجدت نوعا من الحوافز لممارستها في بعض هذه المؤسسات فإنها تنفذ في كثير من الأحيان باللهجات العامية المحلية أو باللغة الفصحى القاصرة محدودة الفاعلية، وليس باللغة الفصحى التي تغّني رصيد الناشىء من مفردات اللغة وصيغها

الفاعلة الراقية أو تنعش ما اكتسبه من هذه المفردات من مصادر أخرى وتطور بها مهارته في الإلقاء والتعبير.

5- على الرغم من تنوع المعاجم العربية وتعدد أشكالها ومناهجها وسهولة توفيرها في الوقت الراهن فإن ممارسة استخدامها في المؤسسات التعليمية المتقدمة غير ملحوظة، لا من قبل الناشئة ولا من قبل مدرسيهم، اللهم إلا المتخصصين منهم في مجالات اللغة والأدب في مراحل التعليم المتقدمة. أما في مراحل التعليم الابتدائي والإعدادي فإن ممارسة استخدامها تكاد تكون معدومة. ويعود ذلك بالدرجة الأولى -فيما أظن- إلى الجهل بمناهج تصنيف المفردات فيها وبطرق استعمالها ثم إلى عدم توافر الدوافع الحافزة على هذا الاستعمال أو الباعثة على الاستئناس بها والاستفادة منها.

إن كثيرا من المؤسسات التعليمية لا تهتم بتوفير الأعداد الكافية من هذه المعاجم، وإن وفرتها فلا تهتم بتعريف الناشئة على طرق استخدامها، ولا بخلق الحوافز الكافية لديهم على الرجوع إليها. إضافة إلى ذلك فإن غالب المعاجم العربية المتوافرة في المكتبات أو الأسواق المحلية لا تتلاءم مع مستويات الطلبة ولا تلبي حاجاتهم من مفردات اللغة بشكل سهل ومبسط، ولا تجذبهم إليها وتبعثهم على اقتنائها والاستفادة منها، فمازالت اللغة العربية تفتقر إلى المعاجم المرحلية والمعاجم السياقية ومعاجم الأضداد والمترادفات المناسبة من حيث موادها ومناهجها وأحجامها لظروف وحاجات الناشئة على اختلاف مستوياتهم التعليمية والعقلية. إن معاجم اللغة تعد بلا شك موردا أساسيا لألفاظ اللغة وصيغها، وعدم استفادة الناشىء من هذا المورد لا يؤدي إلا إلى الإقلال من رصيده اللفظي وإضعاف مهارة التعبير لديه.

6- عزوف الناشئة بمختلف أعمارهم ومستوياتهم التعليمية عن القراءة الحرة ذات الأثر الفعال في تنمية الحصيلة اللغوية وتطوير القدرات التعبيرية يشكل ظاهرة بارزة في عالمنا العربي في الوقت الراهن لا يمكن إنكارها أو تجاهلها. ولهذه الظاهرة بلا شك بواعثها وأسبابها العديدة التي لا مجال هنا لذكرها أو الحديث عنها، ويكفي القول إن العزوف عن القراءة عامة يصلح أن يكون دليلا على قلة المحصول اللغوي والفكري، كما يمكن أن يشكل عاملا خطيرا من العوامل التي أدت ومازالت تؤدي إلى تردي هذا

المحصول أو إلى زيادة إضعافه.

7- يغلب إقبال الناشئة في عصرنا الحاضر على تعلم اللغات الأجنبية، إما لأن هذه اللغات كما سبق القول مفروضة في مجال التعليم أو العمل ولا مناص من ممارستها ومن تكريس الاهتمام بها، أو لتوافر فرص العمل المغرية بها والداعية لتعلمها والمشجعة على تغليب الاتجاه إليها، أو لمجرد التعلق والانبهار بها واعتبارها عنوانا للتقدم والحضارة. ومهما كان سبب هذا الإقبال أو الانبهار فإنه يقلل بلا شك من فرص الاتجاه لتعلم اللغة الأم، كما يقلل من ممارستها ومن تداول مفرداتها، مما يؤدي بالتالي إلى قلة الرصيد من هذه المفردات. إن تعلم اللغة الأجنبية يعد بلا ريب مغنما لا يستهان بقيمته، غير أن غلبة الاهتمام به والتكريس من أجله يكون على حساب اللغة الأم ويؤدي إلى إضعافها وإلى تقليل البراعة في استخدامها، وإن اختلف مدى هذا الضعف بحسب اختلاف السن والخلفية الثقافية التي يمتلكها الفرد وبحسب نوعية الممارسة لهذه اللغة.

8- إن غلبة الاهتمام باللغة الأجنبية، ولاسيما في مجالات تعليم العلوم، أدت فيما يبدو إلى تقليص حركة التأليف والتصنيف باللغة الأولى، وإلى الاكتفاء أحيانا بما يستورد من الكتب والمقررات والمراجع المدونة باللغات الأجنبية التي تعتمد في التدريس والتعويل عليها. وقد زاد ذلك بدوره من غلبة استخدام المصطلحات والتعبيرات الأجنبية وساعد في سريانها على الألسن وتسربها إلى اللغة في أوساط المؤسسات المذكورة، فقلل بذلك من فرص استعمال مقابلاتها العربية ومن فرص استخدام اللغة وإنعاش مخزونها اللفظي عن طريق القراءة والكتابة بوجه عام.

9- نتيجة لفرض استخدام اللغة الأجنبية وتنحية اللغة العربية في كثير من مجالات التعليم العلمي من جانب، وتعميم استخدام هذه اللغة على موظفي الشركات والمؤسسات الصناعية والتجارية الأجنبية المتعاقدة في عدد من الأقطار العربية من جانب آخر، ثم تسرب أعداد كبيرة من ألفاظ هذه اللغة ومصطلحاتها إلى لغة الجمهور العربي تبعا لانتشار السلع والأدوات والأجهزة المرتبطة بها أو اختلاط هذا الجمهور بأهل هذه اللغة أو بمن ينطق بها من غير العرب، نتيجة لهذه العوامل ولما تكون من شعور لدى عامة الناس بهيمنة هذه اللغة وسيطرة أصحابها من النواحي السياسية

والاقتصادية والحضارية، فقد ضعفت ثقة كثير من أبناء المجتمع العربي بأنفسهم وبلغتهم وبقدرات هذه اللغة على الوفاء بمتطلبات الحياة ومستلزمات الحضارة الحديثة. مما قلل من شأنها في نظرهم وأضعف من شعورهم بالاعتزاز بها ومن إحساسهم بضرورة التمكن منها والسعي لإغناء المحصول المكتسب من صيغها ومفرداتها.

10- إن أجهزة ووسائل الإعلام العربية التي يفترض أن تشارك مشاركة فعالة في تنمية اللغة القومية وفي الارتقاء بلغة الجمهور لا تقوم في وقتنا الراهن بدورها على الوجه الأكمل. فكثيرا ما يلجأ مثلا إلى استخدام اللهجات العامية المحلية في تقديم بعض البرامج الإذاعية والتلفزيونية، أو يلجأ إلى استخدام مايسمى باللغة الوسطى التي لا ترتقي بلغة الجمهور، لضحالتها وقلة الرصيد اللفظي المستخدم فيها أو لعدم الالتزام التام بتنقيتها من الشوائب وعدم التورع فيها من استعمال الألفاظ المبتذلة والتراكيب المرتجلة والمحرفة أو الصيغ اللغوية الدخيلة والعبارات المترجمة ترجمة ناقصة أو غير سليمة... ومع شدة ارتباط أفراد الجمهور -ولاسيما الناشئة منهم- وتعلقهم بهذه الوسائل وانجذابهم إليها وشغلها جزءا كبيرا من وقتهم، فإن محصول هؤلاء الأفراد من الألفاظ والتراكيب الفصيحة لا يتوقع أن يكون إلا ضئيلا، أو أقل مما يكفي لارتقاء قدراتهم التعبيرية بلغتهم الفصحى السليمة.

11- لا يلتزم باستخدام اللغة الفصحى ومفرداتها وصيغها الصافية في التخاطب الرسمي الشفهي، فكثير من المسؤولين ومن جملتهم المسؤولون عن إدارة ورعاية الشؤون الثقافية والتربوية والمؤسسات لا يلزمون أنفسهم باستعمال الفصحى عند اتصالهم بالجمهور أو التحدث إليه. وربما كان لذلك أثر كبير في التقليل من اهتمام الآخرين من أفراد الرعية باللغة ومن حرصهم على تتبع ما يمكن أن يرتقي بها وينمي رصيدهم من مفرداتها، حيث يقل الإحساس بفاعليتها على الصعيد العملي وتنعدم القدوة التي تقود إلى إحساس معاكس، ولا شك في أن أكثر المتأثرين بهذا الوضع هم الناشئة، حيث يكون للتقليد والمحاكاة أثرهما الكبير في تربيتهم وتثقيفهم.

12- بالإضافة إلى هيمنة اللهجات العامية المختلفة على لغة الجمهور العربي وسيادة هذه اللهجات حتى في مجالات التعليم، فقد أخذ التداخل

بين العربية واللغات الأجنبية يزداد ويتفاقم لدى كثير من قطاعات هذا الجمهور. لاسيما في البلدان العربية التي كثرت فيها العمالة الأجنبية وتوثقت العلاقات التجارية والثقافية بينها وبين الدول الأوروبية أو الغربية كبلدان الخليج العربي. لقد تراجع استخدام اللغة الأم في هذه البلدان على سبيل المثال إلى درجة أصبح فيها التعامل في الأسواق التجارية الكبيرة وفي كثير من المؤسسات يتم بالدرجة الأولى باللغة الأجنبية وأصبحت العناوين واليافطات تكتب باللغة الأجنبية. هذا بالإضافة إلى المنتجات الأجنبية التي تنهال في كل يوم على المجتمع حاملة معها أسماءها وربما صفاتها وأسماء وظائفها التي أطلقها عليها صانعوها. وهذا كله بلا شك يؤدي إلى التقليل مما يكتسب عن طريق الاتصال والتعامل الاجتماعي من مفردات اللغة وصيغها الفصيحة المقبولة في مجال التعبير السليم الراقي، كما يؤدي إلى زعزعة واضطراب المكتسب من هذه المفردات والصيغ.

إن الألفاظ والصيغ اللغوية الأجنبية المتسربة إلى لغة الجمهور تظل تتداخل وتتناوب في الاستخدام مع بديلاتها العربية، وعندما يزيد ويغلب على الألسنة استخدامها تثبت في الأذهان وتحل محل بديلاتها الأصلية كما تجر إليها ألفاظا وصيغا أجنبية أخرى بطريق الارتباط أو التجاور أو تمهد لمزيد من استخدام التراكيب وعبارات التواصل الأجنبية أو تهيء لسماعها والتأثر بها، وهكذا تعمل على التقليل من الرصيد المستخدم أو المكتسب من مفردات اللغة الأم الفصيحة وتضعف من القدرة على التعبير السليم المقبول في مجال الكتابة.

هذه طائفة من الأسباب التي أدت ومازالت تؤدي إلى ضعف حصيلة الفرد، أو الناشىء العربي بنحو خاص، من ألفاظ لغته وتراكيبها وصيغها وأساليبها الفصيحة، وتؤدي بالتالي إلى ضعف قدرته على التعبير السليم أو السلس الطليق بهذه اللغة، وهناك أسباب عديدة أخرى ذكرت مع ما يرتبط من جوانب البحث، ولئن ترتب نشوء بعض ما ذكر من هذه الأسباب على وجود بعض آخر منها، فإن لكل سبب منها طبيعته ومؤثراته وارتباطاته وملابساته وعوامل تكوينه المختلفة التي لا يتسع المجال هنا لسردها وللتفصيل فيها.

إن ضآلة محصول الناشئة من مفردات اللغة وصيغها وتراكيبها مهما

كان منشؤها أو سببها لها بلا شك عواقب خطيرة وآثار سيئة في الصعيد النفسي والاجتماعي وفي الصعيد العلمي والثقافي والصعيد الحضاري بنحو عام، فمن المعروف أن الطلاقة اللغوية أساس في بناء الشخصية الناجحة وفي تكوين الروابط الاجتماعية القوية البناءة وفي إظهار القدرات الإبداعية والفكرية، ولا وجود للطلاقة اللغوية دون ذخيرة لفظية وافية، بل إن الطلاقة اللغوية والطلاقة الفكرية معا قائمتان أساسا على ذخيرة لغوية وافرة، حيث إن اللغة وعاء الفكر وأداة الإرسال والاستقبال والأخذ والعطاء، وهذا ما يجعل الإنتاج أو الإبداع الفكري والفني المدون أو المنطوق للإنسان مرهونا بوجودها وقائما في نموه وارتقائه ووفرته واتساعه على نموها واتساعها وعلى ما يكتسب من مهارات عالية فيها وما يستحصل من رصيد ثري من مفرداتها وصيغها.

وجلي أنه لا وجود لحضارة في أمة من الأمم ما لم تكن لها ذخيرة وافية من الأعمال الإبداعية والنتاجات الفكرية المتميزة المدونة، فالمقياس في حضارة الأمة ليس في عدد أفرادها ولا في مساحة أرضها وإنما فيما تبدعه عقول أبنائها وتنتجه أفكارهم بلغتهم وليس بلغة قوم آخرين. ومن هذا المنطلق نشأت أهمية البحث في قضية الحصيلة اللغوية اللفظية والكشف عن مصادرها والعوامل والأسباب التي تؤدي إلى ثرائها أو تنميتها، حيث تعد هذه القضية من القضايا الأساسية المرتبطة بالمصير الفكري والحضاري.

على الرغم من أهمية القضية وما يترتب على مناقشتها من إيجابيات فلم يخصص لدراستها -على حد علمي- بحث مستقل لكل جوانبها وملابساتها باللغة العربية، فهناك عدد كبير من الدراسات القيمة التي بحثت قضايا مثل: قضية اللفظ والمعنى أو دلالات الألفاظ، وموضوع الكلام، والكلمة، والسياق، والأسلوب والأسلوبية، وعدد آخر من الموضوعات اللغوية والبلاغية والأدبية المتعلقة، فإنه لم يكن من بين هذه الدراسات ما تناول قضية الحصيلة اللغوية بكل جوانبها وفروعها، وبحث النتائج المترتبة على ضعف الرصيد اللغوي اللفظي وبين الإيجابيات الناتجة عن قوة هذا الرصيد وثرائه وسعى للكشف بعمق ووفاء عن مصادر هذا الرصيد وعن عوامل أو وسائل تنميته وتطويره.

بين يدي القارىء الكريم محاولة لدراسة القضية في إطارها العام الذي لا يقتصر على اللغة العربية وإنما يجعل منها المحور الأساسي، ولا يتناول القضية من طرف أو بعد واحد، وإنما يتناولها من جوانب مختلفة ويتسع ليحيط بها من أبعاد متعددة، معتمدا على خلفية قوامها التجربة والعمل الإجرائي والفحص النظري والربط بين الواقع الفعلي المحسوس والجانب العقلي المنظور.

تسعى هذه الدراسة إلى معالجة الموضوع من جوانبه اللغوية وثيقة الصلة ومن جوانب أخرى أدبية وبلاغية ونفسية وتربوية واجتماعية مرتبطة به داخلة في حدوده معالجة نظرية تحليلية نقدية، تقوم في الأساس على تجربة عملية طويلة في تدريس اللغة والأدب وما يتعلق بهما من موضوعات وفروع، وعلى رصيد من الملاحظات الشخصية المتأملة والاستنتاجات القائمة على العمل الاستقرائي والبحث الميداني أو الإجرائي، شمل القيام بمجموعة من الاختبارات والمتابعات اللغوية، كما شمل مراقبة طائفة من البرامج الإذاعية والتلفزيونية وبرامج الحاسب الآلي التثقيفية والترفيهية، وشمل كذلك فحص مجموعة من المقررات الدراسية وكتب ومجلات الأطفال والنظر في مدى وكيفية تعامل الناشئة معها... هذه بالإضافة إلى ما استضاءت به هذه الدراسة من نظريات حديثة ذات صلة بالموضوع وما اعتمدت عليه من أعمال ودراسات سابقة جادة وافرة استمدت منها ما يغْنيها ويدعم كيانها.

تتناول هذه الدراسة موضوع اللغة بمفهومها العام ومفهومها الخاص المتمثل في لغة الكلام، ثم العناصر الأولى المكونة لهذه اللغة، مما يمهد للحديث عن الكلمة وعن طبيعة تكوينها وعن وظائفها ودورها في تكوين الكلام وارتباطها بعمليات التواصل العقلي أو الذهني وإبداع الفكر الإنساني... ومن هذا المنطلق تبدأ معالجة قضية الألفاظ اللغوية وأهميتها وارتباطها بدلالاتها ومعانيها وإيحاءاتها، ثم طرق نموها وعوامل تكاثرها وسبل اكتسابها وتطوير حصيلة الفرد منها. عبر هذا المدخل يبدأ الخوض في بحث القضية الأساسية وفي تناول محورها الرئيس وهو عملية الارتقاء بالحصيلة اللغوية اللفظية والعمل على تنميتها لدى الفرد، والفرد الناشىء بصورة أخص، تنمية تهيىء لطلاقة لغوية وفكرية وتمهد لعطاء

فكري وإبداعي مثمر.

إن مما يبرز أهمية ثراء الحصيلة اللغوية اللفظية النتائج الإيجابية التي تترتب على وجود هذا الثراء ثم النتائج السلبية التي تنجم عن وجود العجز أو الضعف فيها، ولهذا كان من الضروري تتبع هذه النتائج وبحثها من جانبيها السلبي وجانبها الإيجابي وعلى مستوياتها المختلفة، فذلك يشكل في اعتقادي جزءا من الهدف الأساسي الذي يرمي إلى توجيه الاهتمام بتنمية الحصيلة اللغوية وإلى التطلع نحو الكشف عن مصادر وطرق هذه التنمية.

إن مصادر تنمية الحصيلة اللغوية اللفظية كثيرة ومختلفة، وليس من غرضنا في هذا البحث استقصاؤها كلها والحديث عنها بكل فروعها وارتباطاتها على نحو مفصل، لأن ذلك يقتضي الاستطراد والتشعب، ومن ثم الخروج عما نسعى إليه من إيجاد التوازن بين أجزاء هذا البحث، لذلك سيكتفي بالحديث عن أبرز المصادر وأهمها أو أبعدها أثرا وأكثرها فاعلية: المصادر التي يمكن أن تندرج تحتها الروافد الأساسية التي تستقى منها مفردات اللغة.

إن المجتمع، بدءا من الأسرة والمحيط الخاص الذي يحتضن الفرد منذ بدايات نشوئه ويكبر معه كلما تقدمت به السن، ثم المجتمع الكبير بكل قطاعاته وطبقاته وطوائفه وأشكاله ووسائل وطرق الاتصال فيه، ذلك يعتبر بلا شك المورد الأول لمفردات اللغة وصيغها وتراكيبها وأساليبها، لاسيما في وقتنا الحاضر، حيث تحتل أجهزة الاتصال الحديثة مكانة بارزة في الربط بين طبقات المجتمع المتباعدة وقطاعاته المختلفة وتقوم بدور كبير في تطوير عمليات المقايضة اللغوية وطرق التلقين والاكتساب وفي نشر اللغة القومية بمستوياتها المختلفة بشكل عام.

وعلى الرغم من أن المدرسة في حقيقتها مجتمع صغير يدخل في كيان المجتمع الكبير فإن لها طبيعتها الخاصة ومعطياتها المتميزة، فهي مؤسسة تهدف إلى تكثيف وتطوير عملية التلقين والتثقيف الاجتماعي وإخضاعها لنظم مدروسة ترتقي بها عن العفوية أو العشوائية وقانون المصادفة الذي يخضع له التعليم في المجتمع العام، فالناشىء يكتسب ما يكتسب من مهارات اللغة في هذه المؤسسة على نحو مكثف ومنتظم ومتوازن ومتدرج ومستمر، ويتوافر لديه من البواعث والحوافز لهذا الاكتساب ما لا يتوافر في المجتمع

في إطاره العام، وهذا ماجعل المدرسة مصدرا أساسيا مستقلا لمفردات اللغة وصيغها وأساليبها جديرا بالاهتمام حريا بالدراسة.

وإذا لم يتسع مجال هذه الدراسة لمناقشة ومعالجة جميع الظاهرات اللغوية المرتبطة بالحياة الدراسية أو بعملية التعليم في إطارها العام لأن ذلك يشكل بذاته موضوع بحث مستقل له فروعه وملابساته فإنه لا غنى عن دراسة ظاهرة اللفظية، إذ إن الظاهرة تعد فيما أرى من الظاهرات اللغوية البارزة في مدارسنا ومن أخطرها وأكثرها أثرا في اكتساب الرصيد اللفظي غير الفاعل وأشدها ارتباطا بموضوع البحث. ومن هنا كان لابد من معالجتها والبحث عن سبل التخلص منها أو الحد من انتشارها، كإجراء للحد من تأثير عائق خطير يواجهه الناشئة في تنمية رصيدهم اللغوي الفاعل.

وكما تعتبر المادة المقروءة بمختلف أشكالها مصدرا رئيسا للمعرفة بكل صنوفها، يستمد منه الإنسان كل ما يمكن أن يرتقي بعقله وخياله، فإنها تعد منبعا ثراً واسعا يستقي منه هذا الإنسان كل ما يمكن أن ينمي به لغته وينطلق بلسانه وفكره. لأن كيان المادة المقروءة قائم في وجوده على ألفاظ اللغة وصيغها وتراكيبها، فهذه الألفاظ والصيغ والتراكيب هي الأوعية التي فيها تنقل المعارف والخبرات والتجارب وبها تدون وتسجل لتقرأ وتؤخذ. وإذا كان للغة المجتمع حدود زمانية ومكانية أو طبقية معينة وكان المستفاد منها ومما تعبر عنه أو تنقله محدودا بهذه الحدود فإن اللغة في المادة المقروءة لاتعرف هذه الحدود، لأنها تعبر عن حياة الأمة في مختلف عصورها وبمختلف مستوياتها وتجسد كل ما ارتبط بحضارتها من معارف وخبرات وتجارب وأحاسيس ودقائق الفكر، وتنقل إلى الأجيال عبر كل ذلك جميع ما دخل تحت طوقها من ألفاظ ومعان وصيغ وتراكيب ودلالات وأساليب، وبهذا تصبح المادة المقروءة مصدرا رئيسا لمفردات اللغة في أرحب مستوياتها وأوسع أبعادها وأرقى صورها، وموردا ثابتا مستمرا لابد من الكشف عن طبيعته وأبعاده المهمة ومدى فاعليته وطرق استغلاله في تكوين حصيلة لغوية نامية فعالة. وإذا كانت المادة المقروءة تعد الميدان الرحب الذي تتجلى فيه اللغة بكل ما تحمل من طاقات وما تشتمل عليه من عناصر وما يدخل تحت طوقها من أساليب فإن المعاجم اللغوية تعتبر الخزائن التي تحتفظ بكل ما استخدم في هذه المادة من عناصر لفظية، وترصدها رصدا متتابعا

أمينا. وبرصدها وضمانها لهذه العناصر وغيرها من العناصر المستفادة من المصادر الأخرى يمكن ضمان استمرارية اللغة، حيث تصبح هذه المعاجم موردا أساسيا يستمد منه أصحاب اللغة ما يكشف لهم عن أسرار تراثهم ويمكنهم من اكتساب ما يساعد على ارتقائهم الفكري من عناصر وطاقات هذا التراث، كما يستمدون منه الأدوات التي تمكنهم من نقل ما اكتسبوه من خبرات وتجارب ومعارف إلى أجيالهم القادمة ومن إبقاء لغتهم حية فاعلة تصل الحاضر بالمستقبل وتشارك في ارتقاء المستوى الحضاري للأمة، ومن هنا تنشأ أهمية الحديث عن المعاجم اللغوية وعن مناهجها ونظمها وأنواعها وفاعلية هذه الأنواع في تنمية الرصيد اللغوي اللفظي لمستخدم اللغة ثم سبل استغلالها وطرق الاستفادة منها.

أما ممارسة اللغة على كل مستوياتها وأشكالها فهي أساس مهم في تنمية الرصيد اللغوي، لأنها الأساس في دعم الدور الذي تقوم به كل من المصادر السابقة في تنمية هذا الرصيد، والأساس في حيوية ما يستمد من هذه المصادر من عناصر، بل إن الممارسة في الحقيقة تعتبر القاعدة الأولى في تكوين أو تطوير واستمرار فاعلية كل مصدر من مصادر الثقافة الفكرية والثقافة اللغوية، لاسيما إذا كانت هذه الممارسة خاضعة لنظام مدروس وتوجيه سديد، حيث لا جدوى مما يكتسب من هذه المصادر ما لم يمارس في الحياة الفعلية، ولا باعث للاستعانة بهذه المصادر ولا حافز يدعو لاستخدامها والاستمداد منها إلا الحاجة التي تدفع إليها الممارسة، ولا حياة لما يكتسب أو يستمد منها إلا إذا تجدد وتجسد بالممارسة.

وإذا كانت الممارسة أساسا في حياة وحيوية كل ما يكتسب من المعارف فهي بلا شك أساس ثابت مهم في حياة اللغة وحيويتها. فلتكون حصيلة الفرد من مفردات لغته حية واسعة ثرية طيعة مرنة لابد أن تستخدم ويتجدد حضورها في الذهن ودورانها في الذاكرة وترددها على الألسنة وتداولها في الاستخدام، ولا يمكن أن يتحقق ذلك بطبيعة الحال ما لم تكن هناك حوافز مستمرة دافعة لهذا الاستخدام، وإذا كانت هذه الحوافز رهينة المصادفات بالنسبة للفرد العادي مستخدم اللغة فلابد أن تكون مقصودة ومنظمة بالنسبة للناشىء المتعلم الذي ينتظر أن يكون القاعدة الصلبة في بناء مجتمع المستقبل وبناء حضارته. أي لابد أن توضع أو تعين وسائل

عملية مدروسة تعمل على زيادة نشاط اللغة وفاعليتها وتُشعر الناشىء بلذة اكتساب المهارات فيها. وتبعثه على تنمية رصيده من الأدوات اللازمة لاكتساب هذه المهارات. من أجل ذلك خصص جزء من هذه الدراسة لبحث الوسائل الإجرائية التي تساعد على تنمية المحصول اللغوي اللفظي للناشىء وتعين على تحقيق الهدف المنشود، وبهذا الجزء تكتمل -حسب ما أرى- أهم جوانب القضية المطروحة في هذا البحث.

اعتمدت في هذه الدراسة كما سيرى القارىء الكريم على تحليل الوقائع والأحداث والقضايا المتعلقة بموضوع البحث والنظر إليها من زوايا مختلفة في ضوء النظريات والمقاييس المرتبطة بها، بهدف الوصول إلى الأسباب والنتائج وتشخيص المشاكل الناجمة عنها ثم طرح الحلول الجذرية المناسبة لها، كما اعتمدت أسلوب النقد والمقارنة للمواقف والآراء، ساعيا بقدر الإمكان للتوصل إلى الموقف الأمثل منها، معززا ما أتوصل إليه من نتائج وأتبناه من مواقف بالبراهين النظرية والمعطيات الفعلية والتجارب والآراء التي توصل إليها المعنيون، وقد طرحت أثناء معالجتي لبعض الجوانب المتعلقة بموضوع البحث عددا من التوصيات أو المقترحات وخاصة فيما يتعلق بمناهج تعليم اللغة وطرق تدريسها وبظاهرة اللفظية ووسائل الإعلام السمعية والبصرية والحاسب الآلي، ثم مايتعلق بالقراءة وطرقها والحوافز الدافعة إليها، وما يتعلق بالمعاجم والصناعة المعجمية، وما يرتبط بممارسة النشاطات اللغوية والوسائل الإجرائية المتعلقة بها.

ولم أخاطب في ما تحدثت به وعرضته من نتائج وطرحته من آراء وأفكار وتوصيات فئة المتخصصين في مجالات اللغة فحسب، وإنما أردت أن تتسع دائرة الاستفادة مما يمكن أن تتضمن هذه الدراسة من مادة نافعة، وأن تصل الرسالة إلى كل معني بالأمر، ولذلك حرصت -بقدر ما أوتيت من طاقة وملكة- على أن تكون لغة البحث سلسة مفهومة دون ابتذال، خالية مما يمكن أن يبطىء في إيصال الغرض أو يحول دونه، بعيدة عما يوجب استثقال القارىء أو نفوره، قريبة من المتخصص في مجال اللغة وغير المتخصص، خالية من أي حاجز نفسي، ومستساغة لدى كل من يعنيه موضوع البحث أو يهمه فرع من فروعه وجانب من جوانبه، ولقد كان ذلك مما شجعني على ترك استخدام الألفاظ والتعبيرات الأجنبية

ذات المفاهيم القطاعية الخاصة.

لا علاقة لاستخدام الألفاظ والتراكيب الأجنبية -كما أظن- برصانة البحث أو بقدرة الباحث أو سعة اطلاعه ولا بدقة التعبير أو صحة النقل والتفسير، مادامت لغة البحث الأساسية قادرة على تحديد المفاهيم وإيصال الأفكار والمعارف والتجارب التي يراد إيصالها إلى القارىء. والعبرة في لغة البحث العلمي أن تكون دقيقة رصينة سلسة ومفهومة لتكون الجسور مفتوحة بين الكاتب وقارئه ويكون الحوار بينهما حميما منطقيا مقنعا، وتكون الطريق ممهدة للتفاعل والتلاقح والإخصاب الفكري. أما استخدام الألفاظ أو المصطلحات الأجنبية الدخيلة فلا يكون إلا حينما لا يوجد بديل عنها.. ولربما احتجنا إلى ذكرها حينما تدق وتلتبس معانيها فتصبح محتملة لأكثر من ترجمة أو تفسير، قابلة في تحديد مفاهيمها لأكثر من اجتهاد أو رأي. كما يحدث أحيانا في ترجمة النصوص بالغة العمق والدقة، وحيث تقتضي الترجمة الأمانة التامة والدقة في النقل والتفسير والتعبير.

وبرغم ما كان من حرصي الشديد على استيفاء جميع عناصر الموضوع لست أزعم أنني استقصيت كل ما يرتبط أو يتصل به. فهناك موضوعات متعلقة أغنتني دراسات سابقة لها عن التفصيل فيها، مثل الحديث عن قوائم الشيوع وقياس مستوى الحصيلة اللغوية عند طفل ما قبل المدرسة، وقياس ذلك بمستواها عند طفل المدرسة الابتدائية.. ومثل الحديث عن الأخطاء اللغوية الشائعة، وبحث المنهج التقابلي في تعليم اللغة أو في تحليل الأخطاء، أو المقابلة بين اللهجات المحلية واللغة الفصحى أو بين اللغة الأجنبية واللغة العربية الفصحى في اكتساب الألفاظ أو في الخطأ فيها، ومثل تعقب واستقصاء التراكيب والتعابير السياقية.

وهناك موضوعات أخرى أشرت إليها في أماكنها قد اختصرت في الحديث عنها وتركت التفصيل فيها أيضا، إما لتشعبها وترامي أطرافها واتساعها لدراسات مستقلة ومسح شامل خاص بها، أو لأن الاستطراد والتوسع في الحديث عنها يستدعي تجاوز حدود المحاور الأساسية للقضية المطروحة ويخرج بأجزاء البحث عن التوازن المطلوب. مثل موضوع الترجمات العلمية والترجمات الفورية وأثرها في اكتساب المفردات اللغوية أو على تغيير وتطوير المفاهيم اللغوية. وموضوع كتب تعليم الأدب العربي ونصوصه

وفروعه ومدى ما يكتسبه الناشىء من ألفاظ اللغة الوظيفية. ومثل قياس مستوى اللغة في البرامج الإذاعية والتلفزيونية العربية، أو قياس مستوى اللغة في مجلات الأطفال أو في كتبهم، أو بحث وتقويم أساليب تعليم اللغة ونقل مفرداتها في هذه المجلات وهذه الكتب.

مثل هذه الجوانب لا يمكن استيفاؤها في هذا المجال، وإلا تحولت هذه الدراسة إلى سلسلة من الدراسات وأصبح الكتاب كتبا متعددة، وحسبي أن أقول «إن ما لا يدرك كله لا يترك جله»، وأن أضع المنطلقات الأولى لبحث هذه الجوانب وأن أشير إلى أهميتها وإلى ضرورة مناقشتها وأوجد الحوافز الدافعة لتقديم المزيد من الأعمال التي تثير الموضوع وتشارك في معالجة القضية وتعمل على استمرارية الإنتاج الفكري الخصب وعلى بناء مستقبل أفضل للغتنا ولما ينتج بها وفيها. وآمل أن أكون قد أصبت فيما قصدت ووفقت لتحقيق ما كنت أنشده وأصبو إليه من الإفادة والإضافة والخدمة للغتنا التي كرمها الله سبحانه وشاء لها البقاء.

لقد بذلت الكثير من الوقت والجهد في إعداد هذه الدراسة: في البحث عن مصادرها المتشعبة المتفرقة، في جمع مادتها وفي تمحيص وتحليل ودراسة هذه المادة، ثم في استخلاص الأسس ووضع الركائز التي تقوم عليها معالجة القضية بكل جوانبها المطروحة، فإن أنجزت ما سعيت إلى إنجازه وأصبت فيما رأيت ووفقت فيما عملت ووفيت فيما قدمت فذلك من فضل ربي، وإن وهنت أو قصرت أو أخطأت فلي عبرة وسلوة فيما قاله العماد الأصفهاني:

«إني رأيت أنه لا يكتب إنسان كتابا في يومه إلا قال في غده: لو غُيِّر هذا لكان أحسن، ولو زيد كذا لكان يستحسن، ولو قدم هذا لكان أفضل، ولو ترك هذا لكان أجمل، وهذا من أعظم العبر، وهو دليل على استيلاء النقص على جملة البشر».

هذا والله سبحانه من وراء القصد.

د. أحمد محمد المعتوق

جامعة الملك فهد للبترول والمعادن. الظهران

الباب الأول
اللغة ومكانة الثروة اللفظية منها

١ تعريف اللغة

اختلف الباحثون القدامى والمحدثون في تعريف اللغة وتحديد مفهومها[1]، ولا يعنينا هنا تتبع الاختلاف في تعريفها أو مناقشة أسس هذا الاختلاف، وإنما الذي يهمنا أساسا هو الوقوف على تعريف يمكن أن يوافق بين أغلب هذه الآراء ويحدد طبيعة اللغة في إطار مقبول ويعكس حقيقة أبعادها وعناصرها المكونة وكيانها العضوي في تشكيله الدقيق.

عرفت اللغة بأنها[2] «قدرة ذهنية مكتسبة يمثلها نسق يتكون من رموز اعتباطية منطوقة يتواصل بها أفراد مجتمع ما». وهذا التعريف في واقعه يقرر مجموعة من الحقائق التي تنطوي عليها طبيعة اللغة في حقيقتها وكيانها الداخلي الدقيق، وهذه الحقائق هي:

١- أن اللغة قدرة ذهنية تتكون من مجموع المعارف اللغوية، بما فيها المعاني والمفردات والأصوات والقواعد التي تنتظمها جميعا. تتولد وتنمو في ذهن الفرد ناطق اللغة أو مستعملها فتمكنه من إنتاج عبارات لغته كلاما أو كتابة، كما تمكنه من فهم مضامين ما ينتجه أفراد مجموعته من هذه العبارات، وبذلك توجد الصلة بين فكره

وأفكار الآخرين، وتتداخل في تكوين هذه القدرة عوامل فسيولوجية تتمثل في تركيب الأذن والجهاز العصبي والمخ والجهاز الصوتي لدى الإنسان.

2- أن هذه القدرة تكتسب، ولا يولد الإنسان بها، وإنما يولد ولديه الاستعداد الفطري لاكتسابها، ويدفعه لهذا الاكتساب في العادة شعوره بالانتماء إلى مجموعته البشرية نفسيا واجتماعيا وحضاريا ورغبته في التعايش وتبادل المنافع والمصالح بينه وبين أفراد هذه المجموعة.

3- أن هذه القدرة المكتسبة في طبيعتها تتمثل في نسق متفق أو متعارف عليه بين أفراد ما يطلق عليه الجماعة اللغوية، الجماعة الناطقة بلغة ما. وتدخل في تكوين هذا النسق في العادة وحدات أو أنساق أخرى متفرعة يرتبط بعضها بالبعض الآخر، وهذه الوحدات أو الأنساق المتفرعة هي:

أ- **النسق الصوتي**: وهو الذي يحدد نطق الكلمات أو أجزاء الكلمات وفق الأنماط المقبولة أو المتعارف عليها لدى الجماعة اللغوية.

ب- **النسق الدلالي**: ويعني ترتيب الوحدات المعنوية وفق سماتها الدلالية المعروفة أو المقبولة في اللغة.

ج- **النسق الإعرابي أو النحوي**: ويعني ترتيب كلمات الجملة أو الجمل في أشكالها المقررة في اللغة.

د- **النسق الصرفي**: وهو النسق الذي تعالج فيه أو من خلاله بنيات الكلمات وأنواعها وتصريفاتها أو اشتقاقاتها.

هـ- **النسق المعجمي**: ويقصد به مجموع المفردات اللغوية المتاحة للتعبير عن المعاني والمواقف المختلفة في إطار اللغة.

4- أن اللغة ليست غاية في ذاتها وإنما هي أداة يتواصل بها أفراد مجتمع معين لتستقيم علاقاتهم وتسير أمور حياتهم، ولهذا كانت معرفة اللغة أو تعلمها ضرورة من ضرورات الحياة الاجتماعية التي تستقر وتستقيم بها حياة الفرد.

أهمية اللغة

اللغة، كما تقدم، أساس مهم للحياة الاجتماعية أو ضرورة من أهم

ضروراتها، لأنها أساس لوجود التواصل في هذه الحياة وأساس لتوطيد سبل التعايش فيها، فهي وسيلة الإنسان للتعبير عن حاجاته ورغباته وأحاسيسه ومواقفه، وطريقه إلى تصريف شؤون عيشه وإرضاء غريزة الاجتماع لديه. فمهما بلغ «ما يحصله الإنسان من مظاهر حضارية من علوم ومعارف وطرق ووسائل مادية، فإنه يشعر في قرارة نفسه بأنه يعتمد اعتمادا كليا على ما لديه من قدرة لغوية لتحقيق مآربه»[3]. واللغة كذلك أداة هذا الإنسان للتخاطب مع الآخرين والتفاهم وتبادل الأفكار والآراء والمشاعر معهم، وطريقه إلى فهمهم وتحسس أذواقهم، وسبيله إلى معرفة مذاهبهم ووسائل التأثير فيهم، وإيجاد العلاقات وبناء الروابط وتحقيق سبل التعاون والتكافل معهم، ومن ثم توفيركل ما يساعده على العيش بينهم في يسر وطمأنينة وسلام، وبالتالي فاللغة تصبح أساسا لتوفير الحماية والرعاية للإنسان بين أفراد مجموعته، وعاملا مهما به تتحقق منافعه ورغباته وتتسهل سبل تنشئته وتتيسر أمور عيشه في إطار هذه المجموعة. وربما كان هذا هو ما كان يعنيه «هيدجر» من قوله: «إن اللغة هي منزل الكائن البشري». واللغة أيضا وسيلة الإنسان إلى تنمية أفكاره وتجاربه وإلى تهيئته للعطاء والإبداع والمشاركة في تحقيق حياة متحضرة، فبوساطتها يمتزج ويختلط بالآخرين ويقوي علاقاته مع أعضاء أسرته وأفراد مجتمعه، وعن طريق هذا الاختلاط والامتزاج وهذه العلاقات القوية يكتسب خبراته وينمي قدراته ومهاراته اللازمة لتطوير حياته، ويزداد اكتسابه لهذه الخبرات والمهارات كلما نمت لغته وتطورت وزادت علاقاته بالآخرين قوة واتساعا ونماء، وهذا ما يجعله أكثر وعيا وإدراكا وأكثر قابلية على الإبداع والإنتاج والمشاركة في تحقيق التطور الفكري، وهكذا بفضل اللغة تتصرف شؤون الفرد ويتأكد وجوده وانتماؤه لمجموعته البشرية، وبفضلها أيضا تنمو علاقات أعضاء الأمة وتتطور حياتهم وترتقي حضارتهم وتسير دفة الأمور في المجتمع الإنساني عامة. حيث يكون الفرد نواة في مجتمعه، ومجتمعه حلقة في كيان المجتمع البشري[4].

اللغة والفكر

ولا تقتصر وظيفة اللغة على إمداد الفرد بالأفكار والمعلومات ونقل

الأحاسيس إليه، بل إنها تعمل على إثارة أفكار وانفعالات ومواقف جديدة لديه، وتدفعه إلى الحركة والتفكير، وتوحي له بما يعمل على تفتيق ذهنه وتوسيع آفاق خياله وتنمية قدراته الإبداعية، وهذا ما دفع بعض الباحثين لأن يربط اللغة بالفكر الإنساني ويقرر بأن «إمكانية التفكير أولا وأخيرا تستند إلى اللغة التي تستخدم في إبراز عناصر الفكر، ففرض إنسان دون لغة معناه فرض إنسان دون فكر»[5]، بل إن بعضا آخر مثل «وطسن» و«آرثر كيسلر» تجاوز ذلك فرأى أن اللغة هي التفكير نفسه.

يقول «كيسلر»: إن «التفكير ليس سوى الحركات اللاشعورية للأحبال الصوتية، وإنه نوع من الهمس غير المسموع الذي يدور بين المرء ونفسه»[6]، أو بتعبير آخر أن التفكير ماهو إلا مجرد كلام باطن.

إن هذا الرأي بطبيعة الحال مبالغ فيه، إذ على الرغم من التسليم بأنه من الصعب الاحتفاظ بنتاج الفكر واستعادته ونقله للآخرين دون اللغة، فإن ذلك كما يقول وايتهيد A.N. Whitehead لا يعني أن اللغة هي جوهر الفكر وماهيته، فكثيرا ما تقصر اللغة مهما كانت سعتها وقدرتها عن التعبير عن أفكار الإنسان وخواطر ذهنه ونتاج قريحته[7]، ثم إن اللغة لا توجد ولا تحيا إلا بالفكر، فالإنسان يوجد وتوجد لديه القدرة على التفكير، ويمارس عملية التفكير فعلا قبل أن تكون لديه القدرة على ممارسة اللغة، وهو كذلك يستطيع أن يطور اللغة أو يغير فيها: في أنماطها وفي رموزها وفي مدلولات ومفاهيم هذه الرموز بما أوتي من قدرات عقلية وملكات خاصة، أضف إلى ذلك «أن صفات لغة من اللغات تظل قائمة مادام أهلها يحتفظون بعاداتهم نفسها في التفكير، وإلا فهذه الصفات قابلة للفساد والاندثار والضياع، ومن الخطأ أن تعد اللغة كائنا مثاليا، تتطور مستقلة عن البشر، وتتبع أغراضها الخاصةبها. إن اللغة لا توجد خارج أولئك الذين يفكرون ويتكلمون»[8]. وإذن فاللغة مرتبطة ارتباطا وثيقا بالتفكير، غير أنها ليست شرطا ضروريا لحصوله، وليست هي التفكير نفسه، وإنما هي آلته وأداته أو المساعد الآلي له، كما يعبر العالم المنطقي وليم جفونز Willim Jevons[9].

ولا يتوقف إدراك الفرد للعالم أو تفكيره فيما حوله كليا على استخدام اللغة كما يزعم البع[10] وإنما يمكن أن يعينه هذا الاستخدام على إدراك

العالم وينمي قدرته على التفكير فيما حوله على نحو أكثر جدية وفاعلية، وبذلك تزداد معرفته بالأشياء ويرتقي مستوى فهمه لها ولما يرتبط بها من أحداث وملابسات معقدة.

إن أدوات اللغة ورموزها تعين الإنسان المفكر على تحديد تصورات عقله وخياله وكثير مما تضطرب به أحاسيسه، كما تعينه على تصوير ما ينتجه هذا العقل وهذا الخيال، وعلى التعبير عما تفيض به أحاسيسه من انفعالات، وما تتمخض عنه قريحته من خواطر وأفكار، وما يكتسبه من خلال تفاعله مع الحياة من تجارب ويتلقاه من معارف، وهكذا تعمل هذه الأدوات وهذه الرموز على تطوير قابليته على التفكير وعلى توضيح وتنظيم هذا التفكير والارتقاء به وبغيره[11].

اللغة والذكاء

يرى علماء التربية وعلماء النفس أن النمو العقلي للإنسان منوط بنموه اللغوي، وأنه كلما تطورت واتسعت لغة هذا الإنسان ارتقت قدراته العقلية، فنما ذكاؤه وقوي تفكيره[12]. لقد أكد الفيلسوف الفرنسي (أتين كوندياك) Etienne Condillac[13] على أن المعارف والمفاهيم والخبرات تستمد أساسا من الإحساسات أي من خلال التجارب الحسية، ولكن الواسطة الأولى لاكتساب هذه المعارف والمفاهيم والخبرات هي اللغة وبذلك تصبح الأحاسيس واللغة معا أساسا لتكوين الأفكار الكلية وإنشاء العمليات النفسية وتطوير القدرات العقلية وأساسا للذكاء الذي يضحى بمنزلة المقطر أو المهذب والمصنف للمادة الخام التي تنقلها الأحاسيس، ومن هذا المنطلق أكد كوندياك ضرورة اكتساب المهارة اللغوية كأساس لارتقاء الذكاء.

أما بياجيه فقد رأى أن الأفكار والمفاهيم تكتسب من المجتمع، ولكنه أكد أن الوسيلة الأساسية لاكتساب هذه الأفكار والمفاهيم ونموها ونمو المخططات العقلية المنبثقة والمتطورة عنها في السياق الاجتماعي هي اللغة، واللغة تحدد وتميز الأشياء والأحداث وتجعل لكل منها هوية وتنقلها عن عالمها المحسوس إلى عالم ذهني مجرد، ولذلك فإن اللغة في رأي بياجيه تساعد الطفل على تصنيف إدراكاته وعلى تثبيتها في ذهنه وعلى التفكير المستمر في العلاقات الدقيقة بينها، كما أنها تدفعه بصورة مستمرة

إلى الابتكار، لأن الإنسان عندما يعبر عن الأفكار والمعارف التي اكتسبها وبلورها في ذهنه يستخدم عناصر اللغة بطريقته الخاصة، ويركب جمله وينشىء عباراته ضمن عمليات ابتكارية ذهنية متميزة، وطبقا لذلك كله فإن من الصعب أن ينمو الذكاء دون نمو اللغة[14].

وبناء على ما سبق ذكره اعتبرت المهارات اللغوية مقياسا مهما لمعرفة نسبة الذكاء. يقول لويس تيرمان Lewis Terman معلقا على اختبارات الذكاء لاستانفورد - بينيه Binet: «إن الاختبار اللغوي له قيمة أعظم من أي اختبار آخر للذكاء»[15]. ولهذا الرأي في الحقيقة عدة توجيهات يمكن أن نوجزها على النحو الآتي:

1- هناك علاقة إيجابيةطردية بين ذخيرة الفرد من الكلمات ونسبة ذكائه، فالأفراد الذين يفكرون تفكيرا عميقا ومنوعا مضطرون في الغالب للبحث الجبري عن المعلومات والمعارف، ونتيجة لذلك تجتمع لديهم حصيلة وافية من الأفكار، ولا شك أن جزءا من هذه الأفكار يشتمل على مجموعة من المفاهيم والمعاني الحسية والمجردة التي تفد إلى أذهانهم مقترنة بالمفردات أو الرموز اللغوية الدالة عليها أو المشيرة إليها. إضافة إلى ذلك فإن مجموع الأفكار التي تفد إلى أذهان هؤلاء يستدعي البحث عن ألفاظ وصيغ لغوية تمكن من نقلها إلى الآخرين ومن التعبير عنها على نحو يتوافق مع العرف اللغوي العام، وبذلك فإن الذكاء يسوق إلى التفكير، والتفكير يسوق إلى اكتساب المادة المعرفية التي يعمل فيها الفكر، والمادة المعرفية المكتسبة تقود في العادة إلى البحث عن اللغة التي تنقلها وتعبر عنها وتقايض بها أفكار الآخرين ومعارفهم، وبهذا يتكون الرصيد اللغوي الغزير ليكون دليلا على الذكاء أو مشيرا إليه.

2- من المعروف أنه كلما زادت نسبة الذكاء العقلي للفرد زادت قدرته على فهم ما يقرؤه أو يسمعه من الجمل والعبارات، ومن ثم اتضحت له العلاقات بين المفردات اللغوية ومدلولاتها، وبالتالي زادت حصيلته اللغوية، وعلى العكس من ذلك كلما قلت نسبة ذكاء هذا الفرد ضعف فهمه لما يقرؤه أو يسمعه، ومن ثم ضعف إدراكه للعلاقات اللغوية وقلت حصيلته من المفردات والمعاني، وبناء على ذلك يمكن أن تكون ذخيرة الفرد الوافية من مفردات اللغة ومهاراته اللغوية عامة دليلا على سعة تفكيره ونمو

ذكائه[16].

3- مما لا شك فيه أن عملية اختزان المفردات اللغوية ومدى المرونة في البحث عنها في الذاكرة والاستجابة للمثيرات أو المنبهات التي تستدعيها أو تستحضرها في الذهن، ثم مدى القدرة على ربطها بما يتناسب معها من أفكار أو مفاهيم كلها أمور تدل على نسبة نمو التفكير وسرعته، وبالتالي فإن الثراء اللغوي لا يدل على ثراء ثقافي فحسب وإنما يدل أيضا على خصوبة في التفكير أو على مدى ما قام به الفكر من حركة وفاعلية في مجال الاختزان والتصنيف والتنبه والتأثر والاستجابة للمثيرات المختلفة والتصور والتجريد والتصنيف والاسترجاع والتحديد والربط.

وبهذا اعتبرت اللغة -ولغة الكلام بالخصوص- عاملا مهما مساعدا على نمو التفكير وإخصابه وتطويره كما اعتبرت مظهرا لتطوره ومقياسا لمعرفة مدى هذا التطور، وأصبح ضعف المهارة اللغوية في كثير من الأحيان دليلا على بطء أو تعثر الإدراك أو ضعف الذاكرة أو تبلد الذهن أو خموله، والعكس صحيح أيضا.

اللغة والمعرفة

واللغة كما يعبر أحد الدارسين: «مرآة الشعب ومستودع تراثه، وديوان أدبه، وسجل مطامحه وأحلامه، ومفتاح أفكاره وعواطفه، وهي فوق هذا وذاك رمز كيانه الروحي وعنوان وحدته وتقدمه وخزانة عاداته وتقاليده»[17]. وبهذا فإن معرفة هذه اللغة تفتح للإنسان آفاقا بعيدة رحبة من التجارب والمعارف والأفكار وتمكنه من أن يطل على حياة الماضين بكل شعوبهم وأجيالهم وطبقاتهم ومذاهبهم، فيطلع على عاداتهم وتقاليدهم وأساليب عيشهم ويتحسس أذواقهم، ويطلع على تراث أمته الفكري والحضاري والاجتماعي وعلى تراث مجتمعات مختلفة مترامية الأطراف متباعدة الأماكن والأزمان، فيستفيد من خبراتهم وتجاربهم وأفكارهم، وبذلك يكون أكثر وعيا وأثرى فكرا وأوسع معرفة وأكثر قابلية على الإبداع والإنتاج.

يضم الإنسان بعد الاطلاع على تراث أمته المدون تجارب الماضين إلى التجارب والأفكار التي يكتسبها في حياته الحاضرة فتكون هذه كلها قاعدة

أساسية لإبداعات جديدة نامية متطورة ينقلها بوساطة اللغة أيضا إلى أجيال المستقبل فيحافظ على أصالة ما ينتج ويبقي جذور تراثه ممتدة راسخة وفروعه مثمرة معطاء كما يشارك في تطوير النتاج الفكري الإنساني وفي استمرارية التقدم الحضاري البشري.

اللغة والحضارة

إن العلاقة الوثيقة بين اللغة والفكر وأثر اللغة البالغ في نمو ذهن الإنسان وتطويره وإخصابه وإمداده المستمر بالتجارب والأفكار والمعارف والخبرات هي الأساس الذي قامت عليه النظرية التي ربطت بين اللغة والحضارة، ورأت أن اللغة هي الوسيلة المهمة والرئيسة للتطور والتقدم الحضاري البشري. يقول د. «أشلي مونتاكو»: «إن الواسطة المهمة التي يتحضر بها الإنسان إن هي إلا نظام من الرموز يتوسط بين المؤثر والمتأثر، وهذا النظام هو اللغة، فاللغة تضيف بعدا جديدا إلى عالم الإنسان»[18]. وهذه العلاقة بين اللغة والفكر وبين اللغة والمعرفة هي الأساس أيضا في اعتبار اللغة مرآة لشخصية الفرد وسجلا أو مظهرا لحضارة المجتمع، فهي مثلما تشترك في تشكيل سلوكيات الأفراد والشعوب على اختلافها تعكس هذه السلوكيات بكل أشكالها وجميع ملابساتها، كما أنها تتأثر بهذه السلوكيات. إننا كما نستطيع أن ندرك مقدار ذكاء الفرد من خلال استخدامه للغة. نستطيع أيضا أن نتعرف من خلال هذا الاستخدام طبيعة تفكيره وكيانه النفسي وسلوكه الوجداني وطابعه الشعوري ومعتقداته وعاداته وطريقة حياته، وهذه كلها أسس لاكتشاف انتمائه الحضاري، ومثلما نتعرف شخصية الفرد وكيانه الروحي والوجداني وانتماءه الحضاري من خلال ممارسة اللغة نتعرف أيضا شخصية المجتمع وحضارته من خلال ممارسة هذا المجتمع للغته، حيث تكون هذه اللغة هي العصب النابض لكل نشاط اجتماعي وهي المصدر الحي الوثيق لمعرفة القيم والمثل والمفاهيم الحضارية التي تميز مجتمعا معينا عن غيره من المجتمعات، وبهذا تصبح اللغة «فهرسا لحضارة كل مجتمع تتأثر بها وتؤثر فيها بحيث يصبح الفصل بينهما متعذرا»[19]. ومن هذا المنطلق يمكن اعتبار اللغة جزءا من كيان المجتمع وكيا حضارته[20].

أنواع اللغة

على الرغم مما أشرنا إليه في بداية حديثنا من أن اللغة عبارة عن «رموز منطوقة» أو أنها كما عرّفها بعض العلماء عبارة عن «أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم»[21]، فإن للغة بمفهومها العام مدلول أوسع من ذلك. إن اللغة وسيلة للتفاهم والتواصل والتعبير عن العواطف والأفكار عامة لا يحدد مدلولها بالكلمات والعبارات التي تصطلح على معانيها أو دلالاتها أمة من الأمم أو مجتمع من المجتمعات، إذ إنها في الحقيقة تشتمل على كل ما يمكن أن يعبر به الإنسان عن فكرة أو انفعال أو موقف أو رغبة معينة، فالصورة لغة، والأشكال المرسومة لغة، والأجسام والحركات الجسمية لغة، والإشارات البصرية والسمعية لغة، والألحان والنغمات الموسيقية لغة. إن «كل أعضاء الحواس يمكن استخدامها في خلق لغة، فهناك لغة الشم ولغة اللمس ولغة البصر ولغة السمع، وهناك لغة كلما قام شخصان فأضافا معنى من المعاني إلى فعل من الأفعال بطريق الاتفاق وأحدثا هذا الحدث بقصد التفاهم بينهما، فعطر ينشر على ثوب، أو منديل أحمر أو أخضر يطل من جيب سترة أو ضغطة على اليد يطول أمدها قليلا أو كثيرا، كل هذه تكون عناصر من لغة مادام هناك شخصان قد اتفقا على استعمال هذه العلامات في تبادل أمر أو رأي»[22]. وإذن فاللغة الوضعية التي يمكن أن يصطلح على دلالاتها وأدواتها وأشكالها يمكن أن تكون رموزا أو أصواتا وإشارات أو صورا وألوانا أو خطوطا وأشكالا وألفاظا ومقاطع صوتية وعبارات وما إلى ذلك مما يمكن الاتفاق على دلالته على معنى معين[23].

وعلى الرغم من اتساع مفهوم اللغة فإن مدلولها الذي تنصرف إليه الأذهان عادة عند الحديث عن لغة الإنسان هو (مجموعة الأصوات التي تتركب منها الألفاظ والتي بدورها تتركب منها العبارات والجمل التي تنطق أو تكتب). فهذه ماتسمى بلغة الكلام، والثراء في هذه اللغة هو المقصود أساسا في هذه الدراسة.

لغة الكلام

إن اللغة بمفهومها العام كما رأينا تتضمن جميع صور التخاطب والاتصال

سواء كان لفظيا أو غير لفظي، بينما لا تطلق لغة الكلام في الغالب الأصح إلا على صورة التخاطب اللفظي الإنساني، سواء كان هذا التخاطب منطوقا أو مكتوبا[24]. وقد تستعمل لفظة (كلام) على نحو المجاز فيقال: «كلام الحيوانات» أو «كلام النحل» أو «كلام الأزهار» أو «كلام العيون»... غير أن لفظة (كلام) في مصطلح الألسنية تشير «إلى القدرة لدى الناس على التفاهم عن طريق علامات صوتية»[25]. أما الاستعمالات الأخرى لهذه اللفظة فهي تشير إلى افتراضات ورموز تدخل ضمن الإطار أو المفهوم العام للغة.

والحقيقة أن هذه الصورة من التخاطب تجسد لغة الإنسان في إطارها المادي والعقلي الراقي، الذي يتناسب مع الإنسان في تكوينه الطبيعي، فالرموز المنطوقة التي أشرنا إليها في تعريفنا للغة هي في الأصل تلك الأصوات التي تتركب وفق نظام صرفي خاص والوحدات الصوتية التي تترتب في أنماط محددة فتكون الكلمات وتكون الكلام، وبذلك فالكلام هو النشاط الذي تتحول فيه تلك الرموز المذكورة بجميع أشكالها إلى حقيقية مادية فاعلة[26]. ولهذه الرموز أو الأصوات والوحدات الصوتية التي يتألف منها الكلام خواص سمعية وعضوية ودلالات معنوية وسمات إيحائية وكفاءات خاصة في تجسيد نشاط الفكر الإنساني لا ترتقي إليها وسائل التواصل الأخرى. كما أن الإنسان هو المخلوق الوحيد الذي يستطيع أن يصدر هذه الرموز أو الوحدات الصوتية بكل ما يكمن فيها من طاقات وإمكانات دلالية أو إيحائية.

إن لغة الكلام تعتبر أقوى مظاهر النمو العقلي والحسي والحركي، كما تعد وسيلة من وسائل التفكير والتخيل والتذكر اختص بها الإنسان دون سائر الفصائل الحيوانية، وعدت مظهرا من مظاهر تفوقه على سائر المخلوقات. فما الكلمة التي تنطق عن قصد ووعي وإدراك إلا مجموعة من الأصوات أو الوحدات الصوتية الدالة بمجموعها على معنى محسوس أو مجرد، والإنسان هو الحيوان الوحيد الذي يدرك المحسوس المفرد والمعنى الكلي لما يتمتع به من نمو عقلي متميز[27].

ورغم أن لغة الكلام لا تمتاز عن بقية أشكال اللغة من حيث كونها وضعية إرادية، فإنها تتميز عن الأشكال الوضعية الأخرى بتطورها ودقتها

وقوة دلالاتها وسعتها وشمولها «وبتنوع وسائل التعبير التي في طوقها»[28]. فبهذه اللغة يستطيع الإنسان أن يعبر عن كل ما يجول في ذهنه ويدور في خاطره وتجيش به عواطفه على نطاق أوسع ومدى أطول وبشكل أكثر دقة وتفصيلا وشمولا وأبعد دلالة، وإنما يلجأ الإنسان إلى استعمال وسائل التعبير الأخرى كالإيماءات والإشارات والصور والحركات وغيرها في حالات وظروف معينة، وللسرعة التي لا مجال معها للتفصيل أو الشرح، أو يلجأ إليها ليؤكد أو يوضح ويثبت ما ينطق به أو يعبر به لفظا، أو ليعوض عما ينقصه أو يعجز عن استحضاره من تعبيرات وألفاظ، مع أنها قد لا تعوض عن الألفاظ وعن طابعها الصوتي المميز والمعقد في دلالاته وإيحاءاته. يقول «أندريه مارتينيه»: «يمكننا التحدث عن جمالية للكلام يصعب تحليلها، إذ ترتبط بدقة بوظائف التواصل والتعبير»[29]، وهذا الارتباط الدقيق النابع أساسا من الصور الصوتية التي تميز الكلام، يصعب توافره في أي من أشكال التعبير ووسائل التواصل الأخرى، وبناء على ما تقدم فلغة الألفاظ والعبارات هي اللغة الأساسية بالنسبة للإنسان من دون منازع، ولذلك كانت هي اللغة الأولى التي دون بها هذا الإنسان تجاربه ونتاج عقله وكل ما صوره خياله واضطربت به عواطفه وأحاسيسه، وكانت اللغة الأولى التي يُنقل بوساطتها تراث الأمة إلى الأجيال جيلا بعد جيل[30].

إن العناصر الأولى أو المادة الأساسية المكونة للغة الكلام كما سبقت الإشارة هي: الأصوات أو المقاطع الصوتية التي ينتجها جهاز النطق[31]. فتتكون منها الكلمات والتراكيب والعبارات وأخيرا السياق الذي توضع أو ترد فيه هذه الكلمات والتراكيب والعبارات[32]، فالأصوات تجتمع وترتب على نحو معين لتؤلف المقاطع الصوتية والكلمات[33]، والكلمات تركب في صيغ وعبارات وفق الأصول النحوية المقبولة والمتفق عليها في اللغة الواحدة لتكون جملا وعبارات، والجمل والعبارات تأتلف في سياقات خاصة يفرضها الموقف الذهني أو الشعوري للمتكلم، وهكذا تؤدي عملية الكلام وظيفتها على النحو السليم أو المعروف.

الكلمات

إن المادة الأولى للغة الكلام كما تبين هي الأصوات، غير أن اللغة كما

رأينا لا تتكون من أصوات منعزلة منفردة، لأن الأصوات منفردة لا تتجاوز أن تكون في معظمها رموزا مبهمة، لا تؤدي وظيفتها إلا إذا ارتبط بعضها ببعض ارتباطا وثيقا وألفت وفق نظام معين في مجموعات أو وحدات صوتية متجانسة متلائمة، وهذه المجموعات أو الوحدات الصوتية هي الكلمات، فقيمة الأصوات إذن تكمن في وجودها كمجموعات، أي في الكلمات التي تتكون منها.

قد يصطلح مجموعة من الناس على دلالة بعض الأصوات المنفردة على معان معينة[34]، لكن هذه الدلالة تبقى ناقصة في الغالب، وتحتاج إلى ما يدعمها أو يكملها من القرائن أو الوسائل الأخرى، وبذلك تكون الكلمة المتكونة من اجتماع الوحدات الصوتية هي أصغر وحدة لغوية تدل في حد ذاتها على معنى أو كما يعبر «ل. بالمار» «أصغر وحدة كلامية قادرة على القيام بدور نطق تام»[35].

ترتبط كل مجموعة صوتية معينة فتكون كلمة أو عبارة، ويكون لهذه الكلمة أو العبارة معنى مستقل ويتمكن الناطق بها من أداء غرض محدد أو يعبر عن موقف، حيث «إن كل مجموعة معينة من الأصوات يقابلها»، كما يقول فارتبورج «Walter V. Wartburg»: «حالة وعي أو إدراك خاصة»[36]. فمجموعة الأصوات التي تكون كلمة ترتبط ارتباطا وثيقا بصورة معينة في الذهن، فإذا ما سمع أو قرأ صاحب اللغة هذه الكلمة انبعثت تلك الصورة في ذهنه، ومتى انبعثت تلك الصورة في ذهنه في وقت ما انبعثت معها المجموعة الصوتية، أو بتعبير آخر الكلمة الدالة عليها، ومن خلال تتابع الصور الذهنية والمعاني المجردة ودلالاتها وارتباطاتها يتكون جزء كبير من معلومات الفرد وأفكاره. وهذا من الأوجه التي تفسر ما قاله بعض المحققين من أن «معرفة مفردات اللغة نصف العلم لأن كل علم تتوقف إفادته واستفادته عليها»[37]، وواضح أن ما يقصده من مفردات اللغة هو ألفاظها وتراكيبها.

إن الكلمة هي الوحدة اللغوية الأساسية التي تشارك مشاركة فعالة في تكوين معارف الإنسان وتجاربه وأفكاره وصوره الذهنية، كما أنها: «نقطة انطلاق الإبداع الكلامي» الذي يعد قوة أساسية يعتمد عليها الإنسان في تكوين شخصيته وتثبيت وجوده الاجتماعي، وفي تحقيق رغباته وطموحاته، وهي المنطلق الذي يسير عبره أو من خلاله ليبعث في حياته القدرة على

البقاء والاستمرار ويحقق التقدم والرقي له وربما للبشرية جمعاء، وربما كان هذا هو ما قصده «مايكوفسكي» في حديثه الشاعري البليغ عن الكلمة حين شبهها بـ «قائد القوة البشرية». يقول «مايكوفسكي»: «الكلمة هي قائد القوة البشرية، أنا أعرف قوة الكلمات. أنا أعرف ناقوس الكلمات إنها ليست تلك التي تصفق لها المقصورات. بفعل تلك الكلمات تندفع التوابيت لتمشي على أرجلها الخشبية الأربع»[38].

إن في الكلمات طاقة كامنة وقدرة خاصة لا تمتلكها وسائل التعبير الأخرى على إحياء وبعث ما همد من الماضي «كما في قدرتها تجسيم صور المستقبل، حتى لتصبح كالحقيقة في حيويتها واندفاعها والعبارة تمتلك القدرة نفسها، إذ توجد عوالم خيالية يتصورها الذهن... لقد تأثر الجنس البشري كله بخصائص الكلمات التي هي أدوات للسيطرة على الأشياء بعد أن أضفت عليها -عبر العصور- نوعا من القوى الخفية...»[39].

الكلمة واللفظ

لقد فرق بعض الباحثين بين (الكلمة) و(اللفظ)، فقد ربط النحاة بين اللفظ وعملية النطق وإصدار الأصوات من مخارجها الطبيعية وما يستلزم من حركات اللسان والشفتين دون الارتباط بمعنى، وبذلك فاللفظ يصبح عندهم مجموعة من الأصوات المنطوقة، فإذا ما ارتبطت هذه المجموعة من الأصوات بمعنى محدد أصبحت كلمة، وبناء على هذا فإن الكلمة تعني اللفظ الدال على معنى أو «لفظ وضع لمعنى مفرد»، وتصبح أخص من اللفظ. وهذا على عكس ما يرى بعض الباحثين اللغويين، إذ يزعم هؤلاء أن الكلمة ماهي إلا صورة صوتية مفردة صامتة تتحول إلى (لفظ) حينما تستعمل للدلالة على معنى محدد، لأنها بذلك تتحول من الصورة إلى الحقيقة الحسية[40]. غير أن المعاجم العربية «تكاد تجمع على أن (الألفاظ) ترادف (الكلمات) في الاستعمال الشائع المألوف فلا فرق بين أن يقال أحصينا ألفاظ اللغة، أو كلمات اللغة».

والحقيقة أنه يمكن الأخذ بالرأي القائل بأن (اللفظ) هو الصيغة الخارجية (للكلمة)[41]، فهذا الرأي يقرب من تصور النحاة للكلمة من ناحية، كما أنه من ناحية أخرى يجوز لنا اعتبار (اللفظ) مرادفا (للكلمة)

على سبيل المجاز، وهذا التفسير لا يبعد عن المفهوم الشائع في المعاجم العربية، الذي يجيز استخدام (اللفظ) و(الكلمة) بمعنى واحد، وهو على نحو التحديد: مجموعة الأصوات التي تكوّن وحدة كاملة مستقلة دالة بمفردها على معنى محدد، أو كما يعبر عنه«بلومفيلد» Bloomfield بـ «الصيغة الحرة»[42] المرتبطة في مبناها الكامل بمدلول معين ويمكن إفرادها بالنطاق وحذفها من الكلام أو إقحامها فيه، أو الاستعاضة عنها بأخرى. وبهذا تخرج الضمائر وأداة التعريف وحروف الجر وغير ذلك من الأدوات والحروف والمقاطع الصوتية الأخرى مما لا يمكن استقلاله بنفسه في الدلالة على معنى تام، أو لا يمكن استبداله بغيره أو لا يمكن إفراده[43].

اكتساب اللغة

يتعلم الإنسان لغة الكلام القومية منذ طفولته، بعد أن يتوافر لديه الاستعداد الفطري التام لاكتسابها[44] ويلتقي عنده خطا اللغة والفكر، ثم يبدأ شيئا فشيئا بالكشف عن مميزات اللغة وإدراك غاياتها ووظائفها وارتباطها بما حوله[45]. يستهل حياته مع والديه وبقية أفراد أسرته وأهل محيطه «فيسمع» كما يصف ابن خلدون «استعمال المفردات في معانيها فيلقنها أولا، ثم يسمع التراكيب بعدها فيلقنها كذلك، ثم لا يزال سماعه لذلك يتجدد في كل لحظة ومن كل متكلم واستعماله يتكرر إلى أن يصير ذلك ملكة وصفة راسخة، ويكون كأحدهم، هكذا تسير الألسن واللغات من جيل إلى جيل وتتعلمها العجم والأطفال»[46].

وبهذا تصبح عملية اكتساب الإنسان للغة متطابقة أو متماشية مع قوانين اكتساب العادات والتقاليد الأسرية والاجتماعية، ضمن إطار العلاقات المثيرة والاستجابات، كما يرى السلوكيون أمثال (واطسون) Watson و(سكِنر) Skinner[47]. غير أن تحقق هذه العملية واستمرار حدوثها يبقى متوقفا على وجود القدرات الطبيعية الخاصة أو ماسمي بالملكة اللغوية، كما أن مدى نشاط هذه العملية وتطورها وفاعليتها وأثرها يظل متوقفا على ما يتاح من فرص التواصل والاحتكاك الاجتماعي على نطاقه الخاص والعام، وما يتأتى من فرص التعليم أو التلقين، وما يوجد من استعداد ذهني أيضا، وإذن فمجالات اكتساب اللغة متعددة رحبة، فهي تؤخذ كما يعبر ابن فارس

(ت 395هـ) «اعتيادا كالصبي العربي يسمع أبويه وغيرهما، فهو يأخذ اللغة عنهم على مر الأوقات، وتؤخذ تلقنا من ملقن، وتؤخذ سماعا من الرواة الثقات»[48]، كما تكتسب من خلال المعايشة لأفراد المجموعة اللغوية على اختلافهم واختلاف طبقاتهم أيضا.

وتخضع عملية اكتساب اللغة لمراحل زمنية مختلفة، ففي ما يسمى بـ «مرحلة المناغاة»[49] يبدأ الطفل في اكتساب خصائص تنغيم اللغة السائدة في بيئته من حيث ارتفاع طبقات الصوت في أثناء الكلام، ثم في الاستجابة إلى أصوات الآخرين وإصدار أصوات شبيهة بأصواتهم، ثم في إنتاج أصوات معينة يستخدمها بصورة متكررة للتعبير عن معان أو مواقف معينة. وفي المرحلة الثانية حيث يتجاوز الطفل شهوره السبعة الأولى تتحول مناغاته إلى مقاطع ثم كلمات، ويبدأ بعدها في التعبير عن جملة بأكملها في كلمة واحدة يمكن تمييزها وفهمها وإدراك دلالتها في إطاره الاجتماعي أو الأسري الخاص، فيعبر عن جملة (أريد ماء) مثلا بكلمة (ماء) وحدها، ويعبر عن رغبته في الركوب في السيارة مع والده مثلا بكلمة (سيارة) أو بلفظة تجمع بعض حروفها، وهكذا يستمر في التقاطه للكلمات والتعبير بها، تعينه في ذلك قدرته على التقليد والمحاكاة التي تبقى في تطور مستمر ويبقى أثرها متواصلا في تنمية لغته[50].

وفي نهاية السنة الثانية من عمره يبدأ الطفل في تعلم العلاقات بين عناصر الجملة والصفات الدلالية لأجزائها المكونة، ويبدأ في تكوين الجملة ذات الكلمتين، ثم يتجاوز ذلك بعدها إلى تكوين الجمل ذات الكلمات الثلاث فالأربع فالخمس، وهكذا يأخذ في التطور حتى تقترب جمله وعباراته من جمل البالغين وعباراتهم. حيث تنمو لديه المعرفة الضمنية بقواعد اللغة وأصول التأليف بين الكلمات.

والقدرة على اكتساب اللغة تكون في أوج نشاطها -كما يرى بعض علماء اللغة- قبل سنة الخامسة، بينما تبدأ بالضعف والفتور بعد سن البلوغ حيث يفقد الجزء المسؤول عن اللغة في الدماغ بعضا من مرونته[51]. ولكن هذا لا يعني بحال من الأحوال أن عملية اكتساب اللغة يمكن أن تستكمل في مرحلة معينة من العمر أو أنها يمكن أن تتوقف أو تنقطع عند عمر محدد، فهي عملية مستمرة ونشاط دائم على مدى الحياة.

أما الكلمات فالطفل يبدأ في اكتسابها أو تحصيلها كجزء من اكتسابه العام للغة منذ طفولته، ولكنه يبدأ بإدراك وقع أصواتها قبل إدراك معانيها التي ترمز إليها، ثم بإدراك وفهم معانيها قبل التمكن من نطقها والتعبير بها عن حاجاته وأغراضه، فقد يتأخر نطق الطفل للكلمات أو يبقى حتى الشهر العاشر أو الثاني عشر في مرحلة الكلمة الواحدة أو في دور نطق المقاطع، رغم أنه يفهم كلمات عديدة[52].

يبدأ الطفل عادة بالتقاط الكلمات وتعلمها بمعانيها العامة ومفهوماتها الكلية، ثم يتسع تفكيره شيئا فشيئا وتزداد ممارسته للغة وتتطور قدرته على التركيب، كما يتكرر سماعه للألفاظ التي اكتسبها مستعملة في عبارات وسياقات مختلفة من قبل الكبار فيتجه للتحليل والمقارنة وتتميز في ذهنه المفهومات العامة عن المفهومات الخاصة.

إن الأب عند الطفل في بدايات عمره أي رجل كان، أو كل من يماثل والده في الهيئة والشكل واللباس دون تمييز ثابت دقيق، والزهرة عنده كل ما ماثلها في الشكل والصورة، ولا فارق أن تكون هذه الزهرة صغيرة أو كبيرة، حمراء أو صفراء، عطرة أو غير عطرة، ولا فرق بين ورد الصحارى وورد البساتين، ولا بين زهرة القرنفل وزهرة البنفسج أو النرجس... ولكنه بعد أن يتقدم في العمر يدرك الفوارق بين والده والرجال الآخرين، ثم يتعرف مسمى الشاب والكهل والشيخ... كما أنه يتعرّف أنواعا كثيرة من الزهور والورد وما يطلق عليها من أسماء أو ألفاظ مختلفة.

وتدل بعض الأبحاث التي أجريت على الأطفال في المراحل الأولى من نموهم على أن اكتسابهم للألفاظ والتراكيب اللغوية عادة ما يبدأ في الظروف الطبيعية بطيئا ضعيفا، ثم ينمو هذا الاكتساب بسرعة فائقة، فبينما تتراوح حصيلة الطفل من ألفاظ اللغة في الثمانية عشر شهرا الأولى بين (3 ـ 50) كلمة، يصل متوسط عدد الكلمات التي يكتسبها إلى أربعمائة كلمة تقريبا عندما يبلغ سنتين ونصف السنة من العمر، حيث يضيف إلى حصيلته من المفردات بعد بلوغه سن الثانية كلمات جديدة في كل يوم، وببلوغه سن الثالثة يمكن أن يصل عدد الكلمات التي اكتسبها إلى ألف كلمة في المتوسط، ويظل هذا العدد في تنام وتطور مستمرين، بقدر ما تتاح له من عوامل النمو والتطور[53].

ومن خلال ملاحظاتي المتبعة على ولدي «أمين» البالغ من العمر ستة عشر شهرا وابنتي «هناء» التي تجاوزت السنة الثانية والنصف، وجدت أن حصيلة «أمين» من ألفاظ اللغة المتداولة يمكن أن تزيد على الخمسين كلمة، إذا أخذنا بعين الاعتبار ما ينطقه وما يفهمه دون أن يتمكن من نطقه من الألفاظ، وينطق من هذه الكلمات بصورة متكررة مايقرب من إحدى وثلاثين كلمة، بشيء من التحريف في بعضها، وهي كما لاحظت: مما يتصل بأسماء أفراد العائلة: (بابا، ماما، هناء، جنان، حسن). ومما يشرب أو يؤكل (ماي شاي، بيبسي، تين، رطب (جح) = بطيخ أخضر، خوخ، بيضة). ومما حوله من الأثاث واللعب: (باب، كاس، ملعقة، بالون). ومن الصفات وغيرها: (أح) = حار، (وواوح)= الشيء المؤلم أو الموجع،تحت). ومن ألفاظ التحية (هاي، باي) ومن الأفعال: (بح)= انتهى، أمبه [أي أبغي= أريد]، طاح [سقط]، افتح، روح [اذهب]، قوم، نام). وفي المقابل، فإن «أمين» يفهم طائفة أخرى من الكلمات، دون أن يتمكن من نطقها. فهو ينفذ عددا من الأوامر أو النصائح التي تصدر إليه، مما يدل على أنه يفهم معاني الكلمات التي تشتمل عليها هذه الأوامر أو النصائح.

أما ابنتي «هناء» فإن حصيلتها من ألفاظ اللغة وعباراتها وصيغها قد بلغت بعد تجاوزها سن الثانية والنصف حدا جعلنا نتصور أحيانا أنها لا تجهل إلا القليل من الألفاظ العامة التي يتداولها أفراد الأسرة الآخرون في المنزل. فهي تفهم وتنطق الكثير من الألفاظ المتعلقة بالأطعمة والملابس واللعب وأدوات الكتابة والرسم، وأدوات الزينة ولوازم الطبخ والتنظيف والخياطة، ومرافق المنزل وما يتعلق بها وما يتصل بشؤون المدرسة والسفر وغيرها... كما أنها تفهم عددا كبيرا من الكلمات والتراكيب والعبارات اللغوية دون أن تنطقها نطقا كاملا على الوجه الصحيح. وهي تلتقط الكلمات وتتعلم نطقها وتختزن معانيها يوميا وبشكل سريع وتلقائي، لا يُحس أحيانا، كما أنها تركب من هذه الكلمات جملا صحيحة، وإذا فهم معنى ما تركبه من هذه الجمل على نحو لا يتطابق مع ما تقصده، ولا يتوافق مع مألوف الكلام فإنها ترفضه وتطلب تصحيحه.

وقد لاحظ بعض الدارسين[54] -كما لاحظت أنا شخصيا من خلال متابعتي لولدي «أمين» وابنتي «هناء» منذ فترة مبكرة من سنها- أن معظم

الكلمات التي يكتسبها طفل ما قبل المدرسة، أو الطفل في بدايات نموه عامة، ذات مدلولات محسوسة، وبالأخص الكلمات التي تدل على أشياء أو مخلوقات متحركة أو قابلة للحركة مثل: كرة، كلب، قطة، سيارة، (سيكل)= دراجة، (بيبي)= طفل، هذا بالإضافة إلى أسماء المخلوقات والأشياء المرتبطة بالطفل ارتباطا وثيقا مثل بابا وماما وأسماء الإخوة والأخوات المرافقين للطفل في المنزل وأسماء الأشياء التي لها علاقة بتغذية الطفل أو احتياجاته الخاصة، مثل: حليب، عصير، بسكوت، (حلاوة)= حلوى، ماء، حمام، دواء، نعال، (جوتي/ صندل)= حذاء... وفي المقابل تكون الكلمات الدالة على الأفعال والأوصاف والأشياء الثابتة أقل عددا (كما هو ملاحظ في كلمات أمين). وبنحو عام فإن نوعية المفردات التي يكتسبها الأطفال ترتبط بصورة أساسية بالبيئة التي يعيشون فيها، وتعتمد على ما ينتشر ويشيع استخدامه في هذه البيئة من مفردات وتراكيب وتعابير لغوية، كما تتوقف على ما يحيط بهؤلاء الأطفال ويشد انتباههم من أشياء، ثم على ما يتردد ذكره من أسماء وما يتكرر حدوثه من أفعال ونشاطات وما يرتبط بهذه الأحداث والنشاطات من مفردات. على أن هناك مفردات لغوية شائعة في أحاديث الأطفال وتعبيراتهم في مراحلهم المختلفة السابقة للمدرسة، وخاصة في البيئات الاجتماعية المتشابهة في ظروفها وطبيعة الحياة الجارية فيها، كالبيئات العربية الشرقية مثلا[55].

تظل حصيلة الطفل من ألفاظ اللغة بمدلولاتها وبمستوياتها وأنواعها المختلفة تتنامى وتتسع، كما سبق القول، كلما تطور في العمر وتوسع نطاق اتصاله واختلاطه بالآخرين وكثر سماعه لما ينشئون من عبارات ويحكون من أقوال وينقلون من أحاديث ويتلفظون من صيغ وتراكيب. فهو يلتقط نماذج اللغة وعبارات ومفرداتها كما سبقت الإشارة من أفراد أسرته في مبدأ حياته، ومن أقرانه وزملائه في اللعب عندما يكبر ويشتد، ثم من رفقائه في الدراسة ومدرسيه بعد أن يلتحق بالمدرسة، ثم مما يقرأه مكتوبا في كراس أو كتاب أو صحيفة عندما يكون قادرا على القراءة.

إن الدراسات التي أجريت على الأطفال في المراحل الدراسية الأولى[56] أظهرت أن المفردات اللغوية لديهم تظل تتزايد سنة بعد أخرى رغم أن نسبة الزيادة في هذه المراحل تبدو أحيانا منخفضة إذا قورنت بالحد العالي من

المفردات التي يكتسبونها قبل دخولهم المدرسة، كما أظهرت هذه الدراسات أن المفردات اللغوية التي يلفظها الطفل في هذه المراحل أكثر عددا من المفردات التي يكتبها وأن عدد الكلمات التي يميزها أكثر من المفردات التي يعرفها، وأن محصول الطفل من الكلمات ذات الأحرف الثلاثة في السنوات الأولى من المرحلة الابتدائية هو الأكثر. بينما تصبح الكلمات ذات الأحرف الأربعة هي السائدة في المرحلة التالية، كما أن الألفاظ والعبارات العامية المكتسبة بالنسبة للطفل العربي تغلب على الألفاظ والعبارات الفصحى، ونتيجة للتطور الزمني والتطور العقلي للطفل بشكل عام، وزيادة محصوله من مفردات اللغة في هذه المراحل فإن التراكيب اللغوية تزداد تطورا وتعقيدا.

ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في كمية المفردات المكتسبة في المراحل المذكورة بين الإناث والذكور في أغلب الدراسات المشار إليها. غير أن هناك دراسات أخرى للنمو اللغوي عند الأطفال أظهرت تفوق الإناث على الذكور في كل جوانب النمو اللغوي، بما فيها اكتساب المفردات[57]، ولا شك في أن هذا التفوق من شأنه أن يؤدي إلى زيادة كمية الألفاظ المكتسبة لدى الإناث في مراحل النمو الأولى والتي تليها.

إن اكتساب الطفل السوي للغة ولمفرداتها في المراحل الأولى من نموه عامة ربما يكون كما يرى (نوام تشومسكي) Noam Chomsky[58]، عفويا تلقائيا، لأن ذهن الطفل مهيأ بشكل من الأشكال لإتمام عملية التكلم واتجاهه لإثبات وجوده الاجتماعي اتجاه فطري. غير أن مستوى هذا الاكتساب يبقى متوقفا على مدى تفاعل الطفل نفسه مع محيطه، وعلى الظروف المحيطة به، والعوامل والمثيرات الدافعة لممارسته للغة والحوافز المشجعة على استخدامها، ثم على اتجاهه لإتقان اللغة وطموحه إلى البراعة فيها، وأخيرا على مدى ما يمتلك هذا الطفل من قدرة خاصة على إدراك معاني اللغة وتعلم نطق ألفاظها وما لديه من سرعة ودقة في ملاحظة أوجه ومجالات استخدام هذه الألفاظ. ويتوقف مستوى هذا الاكتساب أيضا على نوعية المفردات اللغوية أو الكلمات التي يسمعها الطفل أو تتردد في بيئته، وعلى أحجام هذه المفردات وأشكالها ووظائفها وأنماط استخدامها والسياقات التي تستعمل فيها ونسبة تكرارها ونوع وحجم المدلولات المرتبطة بها. كما تتوقف حصيلته من ألفاظ للغة من حيث محتواها الدلالي أيضا

على المفاهيم والخبرات المعروفة أو المتداولة في محيطه وعلى مدى ما يلاحظه أو يكتسبه هو نفسه من هذه المفاهيم والخبرات[59].

اتساع لغة الألفاظ

ومهما كان الاستعداد الفطري للإنسان وكانت العوامل مساعدة والأمور مهيأة لاكتساب اللغة فإن حصيلة اللغة القومية من الألفاظ تبقى أوسع من أن يحيط بها الفرد أو يتلقنها بمجرد التعايش مع أفراد أسرته والاختلاط بأهل محيطه.

إن الأسرة، بل المحيط الذي يعيش فيه الفرد بأكمله ماهو إلا جزء من المجتمع الكبير الذي تظهر وتنمو فيه اللغة القومية، وحياة هذا المحيط وإن تشابهت في بعض خصائصها مع حياة فئات المجتمع الأخرى فإن حياة المجتمع ككل تبقى متنوعة المستويات، متعددة الأشكال، مختلفة الاتجاهات، تبعا لاختلاف طبقات هذا المجتمع وطبائع الناس وأغراضهم وحاجاتهم وعاداتهم وتقاليدهم وخلفياتهم التاريخية والعرقية والدينية أو المذهبية والثقافية، وتبعا لاختلاف مواطن سكناهم وجوارهم وتأثرهم بالحضارات الأخرى، وهذا التنوع والاختلاف بالطبع يؤدي إلى حدوث التباين في موروثاتهم اللغوية ولهجاتهم وأساليب تعبيرهم[60]. إضافة إلى ذلك فإن أنماط الحياة نفسها وحاجاتها وأشكالها وأساليبها تختلف من زمان لآخر ومن جيل لجيل.

إن أنماط الحياة وأساليبها في تغير متواصل وتطور مستمر، ووفقا لذلك تتغير حاجات الناس وأغراضهم وأساليب تعبيرهم وتتطور لغاتهم ولهجاتهم وألفاظهم ومعانيهم، فتشتق كلمات جديدة من أصول قديمة، وتقترض ألفاظ غريبة من لغات أخرى مجاورة أو مؤثرة، وتولد صيغ وتراكيب لغوية لم تكن موجودة للتعبير عن مفاهيم ومدلولات مستحدثة، كما قد تستبدل ألفاظ بألفاظ أخرى بدافع الرغبة في التغيير أو التجديد، أو بسبب تغير الزمن وتغير الأذواق، وهكذا نرى مرور المفردات القديمة، وقد تظهر في محيط اجتماعي دون آخر أو تظهر في عصر وتحل محلها أخرى في عصر غيره.

«إن الألفاظ تابعة للحياة، إنها تتحول بتحولها، فكما أن الحياة لا تثبت

على طور من الأطوار، فكذلك الألفاظ لا تثبت على وجه من الوجوه على تراخي الأحقاب، فالصلة بين الحياة والألفاظ مستحكمة الأواصر»[61].
ومثلما تنشأ كلمات وصيغ جديدة للمدلولات القديمة وتضاف إلى مثيلاتها السابقة وتتعدد وتتكاثر المترادفات اللفظية، كذلك تنشأ معان ومدلولات جديدة لكلمات قديمة عن طريق التحويل أو النقل أو المجاز أو غير ذلك من الأسباب المذكورة أو أسباب وعوامل أخرى غيرها، وهكذا تتعدد معاني الكلمات وتنمو وتتكاثر على مرور الزمن وتوالي السنين[62].

لقد أضيفت في العربية كلمة (فوه) إلى كلمة (فم) وكلمة (مدية) إلى سكين) وكلمة (تلفون) إلى (هاتف)، وكلمة (مشرط) إلى (مبضع)، و(البوصلة) إلى (بيت الإبرة)، و(البرطيل) إلى (الرشوة)، و(الثلاجة) إلى (البرادة)، و(البرواز) الدخيلة إلى (الإطار)... وكلمات أخرى كثيرة أصبح لها مرادفات، بعضها عاش فترة من الزمان ثم تقهقر أو اندثر، وبعضها عاش مع مرادفه الأصلي وبقي مستعملا. وفي الوقت نفسه اكتسبت كلمات عربية قديمة أيضا دلالات جديدة وشاعت بكثرة التداول والاستعمال، فكلمة (دولة) كانت تعني تقلب الزمن وتغير الحال، ثم أضيف لها معنى جديد هو الملك أو السلطة الحاكمة، وكلمة (قطار) كانت تعني -الصف المقطور من الجمال- فأصبحت تدل في عصرنا الحديث على -مركبات السكة الحديدية، والمعنى الأصلي لكملة (التوقيع) هو -التأثير- ولكن هذه الكلمة أصبحت تعني -وضع اسم الكاتب على ما يكتبه للدلالة على أنه منسوب إليه، وهكذا الكلمات: سيارة، جريدة، شقة، عمارة، جامعة، طائرة أو طيارة...[63]

وعندما جاء الله تعالى بالإسلام «نقلت من اللغة» -كما يقول السيوطي- «ألفاظ من مواضع إلى مواضع أخرى، بزيادة زيدت، وشرائع شرعت، وشرائط شرطت»[64] وكان من هذه الألفاظ، المؤمن، والمسلم، والكافر، والمنافق، والفاسق، والصلاة والصوم والحج والزكاة... ولهذه الكلمات كلها في اللغة معان أصلية غير المعاني التي اصطلح عليها الناس بعد مجيء الإسلام.

وعندما اتسعت الفتوحات العربية بعد مجيء الإسلام واختلط العرب بغيرهم من أبناء الأمم الأخرى وتأثروا بحضاراتهم وشاركوهم الحياة اتسع قاموس المفردات العربية، حيث تسربت عفوا أو أدخلت قصدا أو اقترضت

أو دخلت عنوة مجموعات كبيرة من الألفاظ الأجنبية وأضيفت إلى الألفاظ العربية الأصيلة وظل كثير منها يتوالد ويتناسل ويتكاثر عن طريق الاشتقاق أو النحت والتركيب والمزج على مرور الزمن على غرار ما نراه في عصرنا الحديث من دخول ألفاظ اللغات الأجنبية التي تأثرنا بها وبثقافاتها وحضاراتها. وهكذا «فاللغة ليست هامدة أو ساكنة بحال من الأحوال، على الرغم من أن تقدمها قد يبدو بطيئا في بعض الأحايين. فالأصوات والتراكيب والعناصر النحوية وصيغ الكلمات ومعانيها معرضة كلها للتغير والتطور. ولكن سرعة الحركة والتغير فقط هي التي تختلف من فترة زمنية إلى أخرى ومن قطاع إلى آخر من قطاعات اللغة»[65]، وهذه هي سنة التطور اللغوي لدى كل أمة، ولاتختلف في ذلك اللغة المكتوبة عن اللغة المنطوقة، وإن كانت اللغة المنطوقة أكثر عرضة للتغير والاختلاف من اللغة المكتوبة[66]. ومن هنا تنشأ صعوبة الإحاطة بجميع مفردات اللغة وصيغها ومعانيها.

وعلى الرغم من اتساع اللغة وصعوبة الإحاطة بكل صيغها ومفرداتها ومعانيها فإن نمو الحصيلة اللغوية أو ثراءها لدى الفرد يبقي في اتجاه طردي مع الاتصال المباشر وغير المباشر بالآخرين وبالموارد الأخرى لاكتساب اللغة: فكلمات زادت نسبة هذا الاتصال زاد المحصول اللغوي. وفي الوقت نفسه، كلما زاد المحصول اللغوي للفرد نما وعيه وإدراكه، وزادت قدرته على التخاطب والتفاهم، الأمر الذي يقود في العادة إلى الانفتاح على فئات المجتمع المختلفة، ويشجع على تكوين روابط أكثر وأوسع وأوثق مع الآخرين، مما يؤدي بالتالي إلى الاستفادة مما تتيحه هذه الروابط والعلاقات من فرص لزيادة اكتساب اللغة وإرساء مفرداتها وصيغها في الذاك عن طريق الممارسة. وكلما زادت حصيلة الفرد اللغوية أيضا تطورت قدرته على استكناه معاني ومدلولات الألفاظ والتراكيب والصيغ اللغوية المكتوبة وإدراك مفاهيمها من خلال سياقاتها المتنوعة، وبالتالي تمكن هذا الفرد من اختراق مجاهل لغوية كثيرة، وهكذا تبقى الحصيلة اللغوية في تنام أو تطور مستمر، وسنأتي للتفصيل في ذلك في الفصول القادمة.

2 أهمية ثراء الحصيلة اللغوية

سبقت الإشارة إلى أن ثراء الحصيلة اللغوية وتنوع مستوياتها لدى الفرد يجعله أكثر فهما لما يُنطق أو يُكتب، فهو عندما يلتقط أو يتلقن اللغة وتراكيبها ويدرك مدلولات هذه المفردات والتراكيب يسهل عليه فهم واستيعاب معاني الجمل والعبارات التي تصاغ بها أو منها، كما يدرك ويحفظ من خلال سياق هذه الجمل والعبارات معاني كثير من المفردات والتراكيب الجديدة التي تتضمنها، وفي ذلك ما يساعد بدوره على مد حصيلته بالمزيد من المفردات والتراكيب، ومن ثم يوسع من مدى فهمه للآخرين وبالتالي يدفعه إلى توثيق علاقاته بهم كما يحث الآخرين أنفسهم على تقوية علاقاتهم به؛ لأن الإنسان عادة مدفوع لإنشاء العلاقات مع من يفهمه أو يستطيع التخاطب معه بيسر، ويمكن أن نجمل النتائج الإيجابية التي تترتب على ثراء أو تنامي الحصيلة اللغوية على النحو التالي:

1- زيادة الخبرات والتجارب والمعارف والمهارات التي يكتسبها الفرد، وبالتالي زيادة المحصول الفكري والثقافي والفني عامة. على أساس أن الكلمات والصيغ اللفظية عامة هي المادة اللغوية الأساسية التي تدون بها المعارف والثقافات فيتمكن الإنسان

العارف بها من الاستمرار في التحصيل المعرفي وتزويد الفكر بالخبرات والمهارات والثقافات على اختلافها، وعلى أساس أن الكلمات هي الوسيلة الأولى التي يتخاطب بها الإنسان ويستخدمها لنقل تجاربه ومعارفه وخبراته إلى الآخرين وتبادل المشاعر والأفكار معهم، وقد سبقت الإشارة إلى أن هذا التحصيل المعرفي أو الفكري يبقى في اتجاه طردي مع النمو اللغوي، ومع نمو محصول الفرد من مفردات لغته بالذات[1].

2- آثار نفسية تتمثل في انفتاح الشخصية على ما يحيط بها ونمو غريزة الاجتماع لديها ومن ثم نمو روح الألفة والجرأة الأدبية والثقة بالنفس. فالإنسان الذي يقل محصوله من ألفاظ اللغة وصيغها يقل محصوله الفكري، كما تقل قدرته على التعبير وعلى التواصل مع الآخرين والتكيف معهم، وقلة المحصول الفكري وفقدان القدرة الكافية على التواصل والتكيف مع الآخرين قد يؤديان إلى الشعور بالنقص وعدم تقدير الذات، وعدم تقدير الذات يمكن أن يقود بدوره إلى نوع من الشعور بالاكتئاب وإلى رغبة في الانسحاب والعزلة وربما إلى الفصام أيضا[2]. وهذا على خلاف من يمتلك ناصية اللغة، فهو بالإضافة إلى أنه يستطيع تحقيق رغباته الحياتية وتلبية حاجاته من الآخرين بيسر يجد لذة في بناء الروابط مع الآخرين وفي تبادل المشاعر والأحاسيس معهم ويحس بنشوة في لقائه معهم، لأن لقاءه معهم يعطيه فرصة لإبداء مهارته وللتنفيس وإرضاء غريزة الاجتماع أيضا، إضافة إلى ذلك فإنه قد يجد في نفسه طموحا إلى اكتساب الخبرات والمعارف وإلى بناء الشخصية وتوسيع العلاقات الاجتماعية من أجل النفوذ. وهكذا فإن «معرفة الإنسان الحضاري لفنون لغته، وكيفية نطق الحروف والأصوات المكونة لبنيان اللغة، بما يلائم الموقف، ويناسب الحالة، وينسجم مع الذوق، يوفر له قفزة نوعية في بناء شخصيته الجديدة»[3].

3- إن اتساع حصيلة الفرد من الألفاظ والتراكيب اللغوية التي يكتسبها بفضل علاقاته الاجتماعية الوثيقة الواسعة يساعده على فهم وإدراك كثير مما يقرأ -إذا كانت لديه القدرة على القراءة- لأن هناك توافقا وتقاربا بين لغة التخاطب أو لغة الجمهور العامة ولغة الكتابة أو اللغة الفصحى في كثير من الاستعمالات والتراكيب اللغوية؛ فكثيرا ما يتداول الناس -وخاصة المثقفين منهم- في لغتهم اليومية مفردات وصيغا لفظية فصيحة[4]. ومن

الواضح أنه كلما زادت نسبة فهم الفرد لما يقرأ كان اتجاهه إلى القراءة أكثر فأكثر، وهكذا تتضاعف الخبرات والمعارف والتجارب والمهارات اللغوية المكتسبة وتتنامى وتتسع وتتنوع.

4- الثروة اللفظية المكتسبة عن طريق ممارسة قراءة اللغة المكتوبة بصورة خاصة تعين الفرد على فهم ما في التراث من نتاج فكري ومن نماذج ونصوص وإبداعات أدبية، فلغة الحاضر وإن طرأ عليها بعض التغير والتطور ماهي إلا امتداد للغة الأجداد ولغة التراث، والألفاظ والعبارات والصيغ المفهومة تقود إلى فهم غيرها كما تبين، وربما أعانت على إدراك مدلولاتها ومعانيها القديمة أو المهجورة وعلى إدراك معاني الاشتقاقات المتعددة المتفرعة عنها، وفي ذلك ما يشجع الفرد على مواصلة الاتصال بالتراث والبحث في نتاجات الأجيال الماضية، الأمر الذي يؤدي بالتالي إلى بناء ثقافة أصيلة ثابتة الأصول ممتدة الجذور، كما يؤدي إلى زيادة تعرف محتوياتها وأسرار التراث، ومن ثم يؤدي إلى زيادة الاعتزاز بهذا التراث وبلغته، وأخيرا إلى الاعتزاز بالأمة وتقوية روابط الانتماء إليها والإخلاص لها.

5- الثراء اللغوي اللفظي يعين الفرد كما سبق القول على إدراك واستيعاب مايقرأ، وذلك يدفعه إلى الاستمرار في القراءة، ولا شك في أن الاستمرار في القراءة يكسبه ثقافة وعلما، كما يعينه على فهم واستيعاب قواعد اللغة وأصول نحوها وصرفها وبالتالي يعينه على توظيف هذه القواعد والأصول على الوجه الصحيح في التعبير عن أفكاره وأحاسيسه، إذ إن الدراسة النظرية لقواعد نحو اللغة لا تكفي لتحقيق القدرة على توظيفها للقيام بمهمتها في التعبير مهما طالت واتسعت وتعمقت هذه الدراسة، ولابد من رؤيتها في إطارها التطبيقي العملي على نحو مستمر، والمواظبة على القراءة تحقق ذلك.

6- نتيجة لتكرار الاتصال بالآخرين واتساع رقعة هذا الاتصال وممارسة الاحتكاك، فإن المحصول اللفظي المتوافر يصبح أكثر تداولا، وذلك لا يؤدي إلى تكاثر هذا المحصول واتساعه وتنوعه فحسب، وإنما يؤدي أيضا إلى جعل المفردات والتراكيب والصيغ والأساليب المكتسبة أكثر حضورا في الذهن وأكثر بروزا وجلاء في الذاكرة، مما يجعلها أكثر انقيادا ويجعل

صاحبها أكثر طلاقة وسلاسة في التعبير، وبالتالي أكثر تهيؤا للإبداع الفكري.

7- إن زيادة القدرة على التفاهم مع الآخرين، إذااقترنت بالقابلية على التكيف والقدرة على الإبداع وعلى الأداء والإلقاء الفني البليغ ساعدت على بناء الشخصية الاجتماعية النفاذة، وعملت على خلق الروح القيادية المؤثرة الفعالة لدى الفرد، وفي ذلك بلا شك تحقيق لكثير من المطامح والمنافع الشخصية والاجتماعية والحضارية أيضا.

يمكن القول على ضوء ما سبق إن لثراء الحصيلة اللغوية دورا كبيرا في جعل الفرد فعالا في محيطه وبين أفراد مجتمعه أو أمته، يمتلك زمام الأخذ والعطاء، الاستفادة والإفادة، الاكتساب والإبداع، النفوذ والتوجيه، متهيئا للمشاركة في بناء حضارة أمته والسير بهذه الأمة نحو حياة أفضل. ولئن كان ذلك مطمح كل فرد مخلص لنفسه ولأمته، مدرك لدوره ومهمته في الحياة، فإنه لابد أن يكون مطمحا أساسيا مهما لهذا الفرد عندما يكون رائد حضارة أو يكون متطلعا إلى تولي منصب اجتماعي بارز أو دور قيادي أو أي مهمة تشارك في تسيير دفة الأمة وتتصرف في مصير المجتمع.

إن القائد العسكري والزعيم السياسي والمرشد الديني والموجه التربوي والمصلح الاجتماعي والمعلم، وكل من يتولى قيادة أو إدارة[5]، كلهم بلا شك محتاجون إلى البراعة في فن الإلقاء والتعبير، ليتمكنوا من إيضاح وجهات نظرهم وإبداء آرائهم وشرح الأهداف المراد تحقيقها والأفكار المراد إيصالها، بلغة بينة وأساليب مقنعة وعبارات سلسة دقيقة نفاذة من أجل كسب الاقتناع والتأثر وتحقيق التفاعل بينهم وبين جمهورهم، وبذلك يتمكنون من أداء مسؤولياتهم والقيام بالمهام التي يتطلعون إليها على أحسن وجه. وبما أن البراعة في الإلقاء والفصاحة والسلاسة في التعبير والبلاغة في القول عامة لا تتم إلا مع قوة الملكة البيانية، وأن وجود الملكة البيانية الراقيةالقوية متوقف أساسا على ثراء الحصيلة اللغوية، فإن إغناء المخزون اللغوي لابد أن يشكل مطمحا أساسيا بالنسبة لهؤلاء.

وواضح أن الكاتب والشاعر أو الخطيب لا يبلغ ما يروم من منزلة عالية في الفصاحة والبلاغة فيما يكتب أو ينظم أو يقول ما لم يمتلك زمام اللغة، فتتوافر لديه حصيلة لغوية زاخرة متنوعة، تمكنه من أن يختار لكل معنى

أو فكرة أو خاطرة أو انفعال أو موقف ما يلائمه من ألفاظ وأصوات وتراكيب وصيغ لفظية. وكلما كانت هذه الحصيلة ثرة وافية طافحة في الذاكرة، جلية بارزة العناصر في الذهن، سالت العبارات على لسانه أو قلمه في يسر ولطف، وأصبحت «حينئذ تخرج» -كما يقول الجاحظ (ت255هـ)- «غير مسترقة ولا مختلسة أو مغتصبة ولا دالة على فقر»[6].

يحدثنا الأستاذ دايل كارنيجي عن الكاتب الأمريكي مارك توين Mark Twain وعما كان لديه من قدرة فائقة على استخدام الكلمات وصياغة العبارات بطريقة سهلة ممتعة وعن سر هذه القدرة أو الملكة لديه فيقول[7]: إن هذا الكاتب «كان يحمل معه قاموس وبستر الكبير في أثناء سفره في الممرات الجبلية ووسط صحراوات حارقة مليئة بالعصابات والهنود الحمر، كان يريد أن يملك عنان الألفاظ، وقد استعان بشجاعته البارزة وبديهته في إعداد كل ماهو ضروري للوصول إلى هدفه». ويواصل كارنيجي حديثه عن اهتمام الكتاب والخطباء الآخرين باللغة وحرصهم على إغناء حصيلتهم من ألفاظها بغية التمكن منها وإحراز المهارة في استخدامها قائلا: «لقد درس كل من (بت) و(لورد شاتام) القاموس مرتين، كل صفحة وكل كلمة فيه، وقد كان (براونج) يقرؤها بإمعان يوميا، ويجد في ذلك ترفيها وتثقيفا. وكان (لنكولن) يجلس في الشفق ليسجل أسماء كتاب السير، أمثال (نيكولاي) و(هاي) ويقرأ القاموس على قدر ما يستطيع. وليس هناك أمثلة استثنائية، وكل كاتب وخطيب كان يفعل ذلك».

والبلاغة في الكتابة أو القول لا تتطلب إغناء الحصيلة اللغوية الفخمة أو الجزلة المنتقاة فحسب، وإنما تتطلب معرفة ألفاظ اللغة بمستوياتها المختلفة، ليمكن استخدام ما يتطلبه كل ظرف أو يقتضيه كل موقف منها، إذ إن مدار الأمر كما يقول الجاحظ أيضا «على إفهام كل قوم بمقدار طاقتهم والحمل عليهم على أقدار منازلهم»[8]. وأنه «لكل ضرب من الحديث ضرب من اللفظ، ولكل نوع من المعاني نوع من الأسماء، فالسخيف للسخيف، والخفيف للخفيف، والجزل للجزل، والإفصاح في موضع الأوضاع»[9]، والخطيب البليغ «لا يكلم سيد الأمة بكلام الأمة، ولا الملوك بكلام السوقة، ويكون في قوله فضل التصرف في كل طبقة»[10]. ولهذا السبب كان من تمام آلات البلاغة -كما يرى أبوهلال العسكري (ت 395هـ): «العلم بفاخر

الألفاظ وساقطها، ومتخيرها ورديئها، ومعرفة المقامات، وما يصلح في كل واحد منها من الكلام...»[11].

اللفظ والمعنى:

لقد عرف اللفظ كما سبق القول بأنه الصيغة الخارجية للكلمة، بينما عرف المدلول بأنه الفكرة التي يستدعيها اللفظ، وبهذا تكون الأصوات المكونة للكلمة بمنزلة المحتوى الخارجي لها بينما يكون المدلول أو الفكرة أو الصورة الذهنية التي تستدعيها الكلمة بمنزلة المحتوى الداخلي لها. أما العلاقة أو القوة التي تربط اللفظ بمدلوله وتمكن كل منهما استدعاء الآخر فهي (المعنى)[12]. وهذه العلاقة التي سميت بـ (المعنى) هي أساس عملية وضع الرموز اللغوية بجميع أشكالها ومستوياتها، وإذا أخذ ذلك بهذا الاعتبار فإنه يمكن القول إن فقدان معنى الكلمة يعني فقدان العلاقة بين الكلمة ومدلولها، وإن فقدان هذه العلاقة يعني أن الكلمة فقدت محتواها الداخلي، أي تلك الفكرة أو الصورة الذهنية التي يمكن أن تستدعيها، وأصبحت ظرفا فارغا لا قيمة له. وبهذا التحليل يصبح المعنى عنصرا جوهريا في كيان الكلمة بمفهومها اللغوي الوظيفي الكامل، بل تصبح قيمة الكلمة كما يشير العالم اللغوي جوزيف فندريس Vendryes، مرهونة بقيمتها المعنوية[13].

على ضوء ما سبق فإن ما ذكر عن أهمية اللفظ لايمكن أن يفهم منه التعظيم من شأن الألفاظ أو المفردات اللغوية وترجيحها أو تقديمها على المعاني والأفكار والاهتمام بالشكل دون المحتوى، لاسيما أنه قد تبين من قبل، أن عناصر الكلام الأساسية هي الأصوات أو الوحدات الصوتية والكلمات المتكونة من هذه الأصوات أو الوحدات الصوتية، ثم الصيغ النحوية التي تربط وتؤلف بين الكلمات لتؤدي هذه الكلمات وظيفتها في التعبير عما يدور في الذهن أو في النفس من خواطر وتصورات وأحاسيس وانفعالات.

إن الغرض الأصلي من وضع المفردات لمسمياتها كما يقول فخر الدين الرازي: «أن يضم بعضها إلى بعض ليحصل منها الفوائد المركبة وهكذا جميع المفردات»[14]. ومن الواضح أن هذه المفردات لا يمكن أن يضم

بعضها إلى بعض إلا بعد العلم بمعانيها -أي بمحتوياتها الداخلية- وبعد وجود الإدراك الكامل لكل أسرارها، وإلا تعذر تركيبها ونظمها وتأليف الكلام منها، فلا «حال للفظة مع صاحبتها تعتبر»، كما يقول عبدالقاهر الجرجاني (ت471هـ): «إذا أنت عزلت دلالاتها جانبا، وأي مساغ للشك في أن الألفاظ لا تستحق من حيث هي ألفاظ أن تنظم على وجه دون وجه، ولو فرضنا أن تنخلع من هذه الألفاظ التي هي لغات دلالتها لما كان شيء منها أحق من شيء، ولا يتصور أن يجب فيها ترتيب ونظم»[15]. وإذن فلا جدوى من لفظ بلا معنى ولا من اسم دون مسمى ولا من مصطلح دون مفهوم. لأن الكلمة تكون كالشيء الجامد المعتم ما لم تعبر عن موقف أو فكرة، وحتى لو كانت جميلة في ذاتها عذبة الجرس في نطقها، لا يكون لها شأن إلا بما تحمل من مضمون، «لأن اللفظ الحسن بغير معنى كامرأة ميتة حسنة الصورة»[16]، كما يعبر ابن أبي الحديد.

ولا تظهر أهمية الحصيلة من ألفاظ اللغة أيضا، مهما بلغت هذه الحصيلة من الثراء، ما لم تكن هناك قدرة على صياغة وتركيب وسبك وربط المفردات اللغوية المكتسبة على نحو سليم، وطبقا للمقاييس والقواعد اللغوية المتفق عليها في اللغة الواحدة، وما لم يرافق وجود كل ذلك ذوق فني صقيل وطبع صاف مهذب، يتمكن معه صاحب هذه الحصيلة من تحقيق التلاؤم والانسجام التام بين الأفكار والانفعالات التي يريد نقلها للآخرين وبين القوالب اللفظية التي يوصلها بها ويختارها لها. «إن الألفاظ لا تتفاضل من حيث هي ألفاظ مجردة ولا من حيث هي كلم مفردة»، كما يقول الجرجاني، «وأن الألفاظ تثبت لها الفضيلة أو خلافها في ملاءمة معنى اللفظة لمعنى التي تليها»[17].

يقول غيورغي غاتشف: «تكمن النزعة الأساسية في كون الكلمة تمتص الفعل، أي أنها تكف عن أن تكون مادة ظاهرية معتمة، بل إنها تشرع في الإضاءة من الداخل بوساطة الفكرة»[18]. وهذه الإضاءة هي التي تبعث الروح في الكلمة، بل هي الروح نفسها، وهي لا تتحقق إلا بعد أن تتركب الكلمة مع غيرها وتنضم إليها في انسجام واشتياق تام وتعانقها معانقة القرين لقرينه.

والثروة اللفظية لا تظهر أهميتها ولا تظهر البراعة في استخدامها ما

لم تبرز معبرة عن ثروة فكرية أو عن حصيلة متميزة جيدة نافعة من المعاني؛ ومخزون مؤثر فعال من العواطف وعن صور ذهنية متلائمة معها. «إن الألفاظ لا تدل على البلاغة ولا توصف بالفصاحة وحدها وإنما المزية التي من أجلها استحق اللفظ الوصف بأنه فصيح»، كما يقرر الجرجاني أيضا «عائدة في الحقيقة إلى معناه، ولو قيل إنها تكون فيه دون معناه لكان ينبغي إذا قلنا في اللفظة إنها فصيحة أن تكون تلك الفصاحة واجبة لها بكل حال، ومعلوم أن الأمر بخلاف ذلك، فإنا نرى اللفظة تكون في غاية الفصاحة في موضع ونراها بعينها فيما لا يحصى من المواضع وليس فيها من الفصاحة قليل ولا كثير، وإنما كان كذلك لأن المزية التي من أجلها نصف اللفظ في شأننا هذا بأنه فصيح، مزية تحدث من بعد ألا تكون، وتظهر في الكلمة من بعد أن يدخلها النظم، وهذا شيء إن أنت طلبته فيها، وقد جئت فيها أفرادا لم ترم فيها نظما، ولم تحدث لها تأليفا، طلبت محالا..»[19].

على الرغم من كل ما سبق فإن الجانب اللفظي يبقى مستقلا محتفظا بمكانته كأساس جوهري مهم في عملية التعبير وفي صياغة القول ملفوظا كان أو منطوقا؛ إذ إنه من المعلوم والبدهي أن المعاني والأفكار لا تبين ولا تظهر إلا بالألفاظ، فلا سبيل للمرتب لهذه المعاني «والجامع لشملها»، كما يقول الجرجاني نفسه، «أن يعلمك ما صنع في ترتيبها بفكره إلا بترتيب الألفاظ في نطقه»[20]. وبذلك فلا قيمة للمعاني أو الأفكار دون الأدوات التي توصلها أو تحملها وهي الألفاظ، كما أنه لا قيمة للألفاظ إذا لم تكن تؤلف بعضها مع البعض الآخر تأليفا حسنا، لتدل على معان أو أفكار معينة، وتبين عن الغرض الذي استخدمت من أجله. إن اللفظ على حد تعبير الهمذاني (ت 320هـ): «زينة المعنى، والمعني عماد اللفظ، ولكن مما يحمد من التأليف والنظم أن يكون كما قلت: تزين معانيه ألفاظه، وألفاظه زائنات المعاني، فإذا كانت الألفاظ مشاكلة للمعاني في حسنها والمعاني موافقة للألفاظ في جمالها، وانضاف إلى ذلك قوة من الصواب وصفاء من الطبع ومادة من الأدب، وعلم بطرق البلاغات ومعرفة برسوم الرسائل والمكاتبات كان الكمال». وإذا كانت هذه أهمية الألفاظ فإن وفرتها وحضورها الدائم في الذهن يصبح أمرا لازما؛ إذ إن المقل من الألفاظ كما يضيف

الهمذاني «يعجز عن تغيير معنى عن صورته ونقله عن حليته، ومن كان كذلك لم تكمل آلته ولم تجتمع أداته، وكان النقص لازما له»[21].

السلبيات الناجمة عن نقص الحصيلة اللغوية:

وإذا تبينت أهمية الثروة اللفظية، وعرف الدور الأساسي المهم الذي تلعبه أو تؤديه في عملية التواصل والتعايش والترابط والتفاعل الاجتماعي وعرفت فاعليتها الكبيرة في اكتساب الخبرات وفي تنشيط عملية الإبداع والإنتاج الفكري ومن ثم في تحقيق التقدم الحضاري، إذا عرف كل ذلك أمكن إدراك ما يترتب على نقص هذه الحصيلة أو عجزها من سلبيات يعود أثرها في الفرد وفي المجتمع وحضارته عامة، ولا شك في أن معرفة هذه السلبيات والتأمل فيها وتحليلها بجدية يخلق الدوافع الفعالة للاهتمام بإغناء الحصيلة اللغوية ويقود إلى الحرص على تنميتها، لذلك كان لابد هنا من إبراز أهم وأخطر السلبيات التي قد تنجم عن نقص هذه الحصيلة اللغوية وتحليلها أو مناقشتها ولو بصورة موجزة.

١- العزلة الاجتماعية: ويقصد بها تحديد الفرد لعلاقاته وروابطه الاجتماعية والميل نحو الانفراد والانطواء، فقد سبق أن أشير إلى أن القدرة على التعبير وعلى التفاهم وتبادل الآراء والأحاسيس تعد من أهم الدوافع لإنشاء العلاقات مع الآخرين، إذ إن الإنسان مدفوع بفطرته إلى الاجتماع وإلى إنشاء العلاقات مع أفراد مجموعته، ليلبي رغباته واحتياجاته، وليكتسب المهارات والخبرات التي تحقق له حياة أفضل، وليتبادل المشاعر والأفكار والآراء والمواقف، وأخيرا ليرضي غريزة الاجتماع لديه ويثبت انتماءه لمجتمعه. ووسيلته الأولى لإنشاء وتوطيد هذه العلاقات بلا شك هي اللغة، ولغة الكلام بالدرجة الأولى. فإذا ما قل محصوله من ألفاظ هذه اللغة وصيغها وتراكيبها ضعفت عباراته وأساليبه وقلت قدرته على التواصل والتخاطب والتفاهم مع الآخرين، مما يؤدي إلى تقليل فرص الاختلاط بهم، وبالتالي إلى العجز عن تحقيق المصالح التي يطمح إلى تحقيقها، وقد يؤدي إلى الشعور بالفشل، وإلى تصور استحالة إيجاد روابط قوية وناجحة مع أفراد المجموعة أو إلى الشعور بالنقص والتخلف عن مستوى هؤلاء الأفراد وعدم جدوى المحاولة لإنشاء علاقات معهم.

ويضاعف الإحساسات والميول سابقةتمالذتمر لدى الفرد تضاؤل الرصيد المعرفي أو الفكري الذي ينتج بدوره عن تضاؤل المحصول اللغوي؛ لأن الثقافة عادة ما تكسب صاحبها نوعا من المرونة، وتعينه على تبادل الأفكار والآراء مع الآخرين، وتجذبه إلى الاستزادة من التحصيل الفكري، كما تجذب الآخرين إليه. ومع الفقر الثقافي ربما يتضاءل هذا الانجذاب، فيكون ذلك سببا للميل إلى انعزال الفرد.

وربما كانت رغبة ضعيف اللغة في الانعزال ناتجة أيضا عن قلقه وخوفه من الوقوع في الخطأ في التعبير أو التعثر في الإفهام والتعرض لمواقف محرجة مع الآخرين، فالخوف كما يرى النفسانيون يولد نوعا من التوتر ويؤدي بالإنسان إلى تجنب المواقف التي يواجه فيها الموضوع الذي يخاف منه ويدفعه إلى الهرب[22].

إضافة إلى ما سبق ذكره فإن ضعف القدرةعلى التفاعل والتفاهم والتكيف لدى الفرد والناتج عن عدم وجود الكفاءة اللغوية قد لا يشجع الآخرين على إنشاء الروابط الوثيقة مع هذ الفرد، حيث إن الإنسان في العادة مدفوع إلى إنشاء الروابط مع من يَفهمه ويُفهمه ويبادله المشاعر والأفكار ويشاركه المواقف ويستطيع التفاعل والتواصل معه بنجاح، ثم إن العلاقة الوثيقة لا يمكن أن تتم من جانب واحد، وهكذا فإن ضعيف اللغة يمكن أن يصبح في عزلة، إن لم يعتزل الناس عزلوه.

إن هذه الظاهرة وإن لم تكن عامة لازمة الحدوث فإن التجربة الحياتية تثبت وجودها بين الأطفال والمراهقين الذين يعانون من بعض المشاكل النفسية، حيث تتآزر هذه المشاكل النفسية مع مشكلة الفقر اللغوي فتولد لدى المراهق نوعا من النفور والرغبة في الانعزال.

2- اضطراب الشخصية. إن عجز الإنسان عن التعبير عن مشاعره وأفكاره بصورة طليقة، وعجزه عن التواصل أو التخاطب الاجتماعي بمرونة كافية قد يولد لديه على مرور الزمن -كما سبقت الإشارة- شعورا بالنقص أو الدونية، وربما يتركه في صراعات نفسية وإحباطات متكررة وأزمات لا يقوى تكوينه النفسي على تحملها، فيحس بعدم الانسجام الشخصي والاجتماعي، ويصاب باضطراب الشخصية وتظهر عليه بعض الانحرافات السلوكية[23]. ويرى علماء النفس «أن العرض الرئيسي عند مضطربي

الشخصية هو عجزهم عن تحديد متاعبهم ومشاكلهم بالألفاظ»[24].

قد يكون اضطراب الشخصية لدى الفرد ناتجا أيضا عن كبت الغريزة الاجتماعية؛ فالإنسان بفطرته كماتبين ميال إلى إثبات وجوده في المجتمع وإلى الاجتماع بالآخرين والتحدث إليهم. وهو باجتماعه بالآخرين والتحدث إليهم لا يكتسب التجارب والخبرات والمعلومات فقط، وإنما يخفف من شعوره بالوحدة ويجد مجالا للتنفيس عما قد يضطرب في داخله من أحاسيس، ويجد في ذلك ما يسليه ويذهب وحشته ويحل كثيرا من مشاكله ويشعره بالدفء والاطمئنان ويشبع كثيرا من حاجاته الاجتماعية والنفسية الأخرى، كما يبعث في نفسه النشاط ويهيئه للعمل وينمي لديه روح التعاون مع الغير. وفي المقابل فإن عدم قدرته على التواصل والتفاهم نتيجة لضعف لغته أو ضآلة محصوله من مفردات هذه اللغة يحرمه من إشباع غريزته الاجتماعية ومن تلبية رغباته النفسية من الآخرين كما يولد لديه نوعا من القلق والتوتر، وربما يشجعه على اللجوء إلى وسائل منحرفة للتخفيف من هذا القلق أو التوتر أو يولد لديه عادات سيئة شاذة ويجعل من شخصيته شخصية مضطربة[25].

3- ضيف الأفق الثقافي والفكري: سبق القول إن المفردات اللغوية والتراكيب اللفظية هي وسيلة الإنسان إلى نقل أفكاره وأحاسيسه وإيصالها إلى الآخرين، وبالتالي فهي الوسيلة الأساسية لنقل المعارف والعلوم التي تتولد وتتنامى وتتطور في أذهان الناس، لنقلها من شخص لآخر ومن شعب إلى شعب ومن جيل إلى جيل. ودون هذه الوسيلة لا تبقى سوى لغة الإشارة ووسائل التعبير الأخرى التي مضى الحديث عنها والتي تبين أنها قاصرة عن أداء المهام المذكورة أداء تاما، مهما بلغت من تطور واتساع. إن لغة الكلمات والأصوات هي بوابة الإنسان الرئيسية التي يصل من خلالها إلى عقول وأذهان وأحاسيس أبناء جنسه في كل زمان ومكان، ليغترف مما تفيض به هذه العقول والأذهان والأحاسيس، ويشكل بما يكتسبه منها ثقافته الخاصة ويطور مهاراته اللازمة. فعجزه عن امتلاك هذه الوسيلة أو عن السيطرة عليها يعني عجزه عن اكتساب المعارف والخبرات الكافية، وتعثره في فهم وهضم ما ينقل إليه من هذه المعارف والخبرات يعني عجزه عن التطوير لما يحتاج إليه من مهارات.

إن ضعف حصيلة الإنسان من مفردات لغته وتراكيبها وصيغها ومدلولاتها الواضحة يجعله يتعثر في فهم ما يسمع وما يقرأ، وتعثره المستمر في فهم ما يسمع قد يقوده إلى العزلة -كما تبين- وتعثره المتوالي عن إدراك وفهم ما يقرأ قد يصده عن القراءة، ومعلوم أن الاختلاط والقراءة مصدران أساسيان مهمان من مصادر المعرفة والثقافة لدى الإنسان، وأن انقطاع الفرد أو صدوده عن هذين المصدرين يؤدي به إلى التخلف الفكري والحضاري.

قد يقرأ الناشىء ما يقرأه فيصادف غموضا وصعوبة في استيعاب معنى أو في إدراك مضمون نص معين، وربما كان سبب هذا الغموض وهذه الصعوبة تعقيدا أو التواء في أسلوب الكاتب، وربما كان ذلك ناتجا عن قصور في فهم القارى*؛ لأن المعاني والأفكار التي يدور حولها النص المقروء تتعدى مستواه الثقافي أو الإدراكي، من حيث عمقها أو من حيث طريقة التعبير عنها وعدم ألفة القارى* لهذه الطريقة، ولكن هذا الغموض وهذه الصعوبة قد يكون السبب فيهما عائدا إلى غرابة ألفاظ النص المقروء وعدم معرفة القارى* بهذه الألفاظ وبما ترمز إليه من معان وتشير إليه من مفاهيم أو توحي به من أفكار، وعجزه عن فهم السياق وإدراك مضمون النص، وربما أسعفه السياق في إدراك معاني بعض الألفاظ وتعثر في فهم بعضها الآخر فلم يدرك المضمون على النحو المطلوب، فيكون ذلك سببا في إحداث السأم والضجر في نفسه، ومن ثم التراجع والانسحاب، وقد يكون تكرار حدوث مثل ذلك سببا في إعراضه كلية عن القراءة التي تعتبر أهم مصدر للمعرفة، كما سيأتي التفصيل في ذلك.

ومن الواضح أن إعراض الفرد عن القراءة يزيد بدوره من عجز ونقص حصيلته اللغوية ويضاعف من الصعوبات التي يواجهها وبالتالي يقلص حصيلته الفكرية أو الثقافية، وربما أدى ذلك إلى فشله في حياته الدراسية إن كان دارسا، وإلى تعثره في حياته العامة بعد الدراسة أيضا.

وقد لا يمنع فقر الحصيلة اللغوية من القراءة بشكل تام ولكنه يُلجىء الفرد إلى الاقتصار على قراءة النماذج السهلة في لغتها، والتي لا تتحدى قدرته فتبعثها للتطوير والنمو ولا تتجاوز الحصيلة اللغوية المتوافرة، أو أنها تقترب من اللغة الدارجة أو المبتذلة التي لا تتشكل منها الحصيلة اللغوية الأساسية، كموضوعات الصحف اليومية والروايات والقصص

الساذجة أو المبسطة؛ فمن المعلوم أن مثل هذه النماذج ليست كافية لإيجاد حصيلة ثقافية واسعة ومستوى فكري وإدراكي راق متطور.

لا شك في أن إعراض الناشىء أو الفرد عموما عن القراءة، أو اكتفاءه بقراءة النماذج السهلة أو المبتذلة في لغتها الضحلة في محتواها الفكري أو الثقافي من شأنه أن يحدد ثقافته، ويحرمه من الاستفادة من النتاج العقلي والإبداعي النافع المثمر في إطاره الواسع، وربما يجعله بذلك في معزل عن التطورات الفكرية والحضارية التي يشهدها عالمه المحيط به، كما يحرمه من الاستفادة مما في تراث أمته العقلي والحضاري، ويؤدي إلى جهله بعناصر ومكونات هذا التراث ومن ثم إلى تضاؤل وانكماش روح الاعتزاز به، وربما أدى ذلك إلى التنكر لما يرتبط بهذا التراث من مبادى* ومثل وقيم.

4- ضعف أو ضحالة النتاج الفكري أو الإبداعي: إن الإبداع يعني الخلق والابتكار. إنه عملية ذهنية تنتهي بالكشف والتوليد والاهتداء إلى ماهو جديد مثمر، وتؤدي إلى بلورة أفكار معينة تتخذ كيانا متميزا. والإبداع في حقيقته أيضا «قدرة التخيل التي تساعد على الانفكاك من المنظومة الفكرية السابقة بغية بناء أفكار جديدة وضمها ومشاعرها المرافقة في ارتباطات وعلاقات مبتكرة»[26]. ومن شروط فاعلية هذه القدرة الانفعال بالواقع و«وعي الإنسان لما حوله وعيا تجريديا رمزيا قابلا للانتقال إلى غيره، وقدرته على الاحتفاظ بالخبرات ونقلها إلى مواقف جديدة»[27]. وقد تبين أن الانفعال بالواقع والتفاعل معه والوعي التجريدي الرمزي لهذا الواقع والعمليات الفكرية التي تولد فيه أو تتمخض عنه كل ذلك يتم نقله بصورة أساسية بوساطة اللغة ولغة الكلام وألفاظها بصورة خاصة.

إن القول بأن الإبداع انفعال بالواقع وبما يحويه هذا الواقع وأنه الوعي التجريدي والقدرة على تحويل الخبرات إلى مواقف جديدة يعني أن الإبداع ما هو إلا حصيلة تأملات وأحاسيس وعناصر فكرية وعاطفية وخيالية ماضية وحاضرة تتفاعل في الذهن وتتبلور لتشكل كيانا مستقلا.

الإبداع الفكري والفني لدى الإنسان قائم أساسا على ما يجنيه من ثمار عقول وتجارب الآخرين، فذلك يصبح القاعدة الأولى التي ينطلق منها لإيجاد إبداعاته وابتكاراته. إنها الخامات الأساسية التي يعمل فيها الفكر

ويصهرها الإحساس وتصقلها الموهبة ويبلورها الذهن فيوجد منها نتاجا جديدا أصيلا مطبوعا بطابع شخصية وروح وعقل وإحساس منتجها، وهذا هو ما يقصده علماء النفس من تعريفهم للجهد الإبداعي بأنه «إنتاج أفكار قديمة في ارتباطات جديدة»، ومن تعريفهم لعملية الإبداع «بأنها ظهور إنتاج ارتباطي جديد في العمل، نابع من وحدوية الفرد نفسه من جهة ومن المواد والحوادث والناس أو ظروف حياته من جهة أخرى[28]، إذ لا شيء يوجد من الفراغ، حتى وإن توافرالذكاء والاستعدادات الفطرية الأخرى.

لقد ثبت مثلا «أن الذكاء شرط لازم للإبداع ولكنه غير كاف، كما ثبت أنه بسبب كون روائز الذكاء تشير بصورة رئيسية إلى المعلومات التي يملكها الفرد فإن ذلك يقود إلى القول بأنه لابد للشخص المبدع من أن يملك القدر الكافي من المعلومات يختزنها في ذاكرته..»[29]. وإذا كان الأمر كذلك فلا إنتاج ولا إبداع مع الفراغ الفكري، ولا رقي أو تطور في هذا الإنتاج أو الإبداع إن أصاب الحصيلة الفكرية أو الثقافية نقص أو فقر. يقول (بيرت) Burt: «إن الغزارة البسيطة في طلاقة الأفكار لا تكفي من أجل تكوين الروح الإبداعية، فإن الأفكار ينبغي أن تكون غزيرة جدا»[30].

إذا كان الفراغ أو الضعف الفكري والثقافي ناتجا عن الفقر في الحصيلة والمهارة اللغوية فإن ضعف الإنتاج والإبداع أو ضحالته أو عدم وجوده يصبح عائدا أصلا إلى ضعف أو فقر الحصيلة اللغوية، إذ إن الإبداع متوقف على وجود حصيلة فكرية غزيرة، والحصيلة الفكرية الغزيرة متوقف وجودها على وجود حصيلة لغوية واسعة.

إضافة إلى ما سبق فإن ضعف المهارة اللغوية أو قلة المحصول اللغوي اللفظي لدى الفرد يقلص من قدرته على التواصل، وقد يقوده إلى العزلة كما تبين ذلك من قبل، وعدم التواصل مع الناس والانعزال عنهم معناه تقليص القدرات الذهنية وإضعاف الفكر، لأن الكلام والتفكير -كما يقرر علماء التربية وعلماء النفس- ينموان جنبا إلى جنب[31]، إذ إن أحدهما يساعد على نمو الآخر، وإذا تحقق ذلك فإن ضعف الحصيلة اللغوية يعني -ولو على سبيل الظن- الضعف في الإنتاج الفكري أو التقليل من حجم هذا الإنتاج.

وحتى لو كان هناك فكر خصب وقدرة فائقة على الإبداع تكتفي بالقليل

مما يرد إلى الفكر لتبدع الكثير، فالوسيلة لإبراز ما يخلقه الفكر وتبدعه الموهبة هي اللغة المتمثلة في الألفاظ والتراكيب والصيغ اللغوية المناسبة. إن اللغة هي الوعاء والأداة لنقل المعارف وتوصيل المعاني والأفكار والأحاسيس، وإذا كانت هذه قاصرة ضئيلة العناصر تعسر إيصال ونقل ما يخلقه الفكر وتبدعه القريحة، وحسب ما يقرر علماء النفس «أن الشخص الذي تكون لديه قدرة إبداعية كامنة، ولكنه لا يستطيع تحويل أفكاره الخيالية إلى حقيقة واقعة، وأن يوصلها إلى الآخرين فيتمكنوا من استخدامها، فإنه لا يمكن اعتباره خلاقا بأي معايير. إن أحسن ما يحدد الأشخاص المبتكرين موضوعيا هو أعمالهم»[32].

ويقول علماء اللغة ورجال البلاغة والبيان العرب: إن العقل رائد الروح، والعلم رائد العقل، والبيان ترجمان العلم»، بل إن حياة العلم البيان. وقال أحدهم: «ليس لعيي مروءة، ولا لمنقوص البيان بهاء، ولو حك بنافوخه عنان السماء»[32]. وإذن فلو قلت حصيلة المرء من مفردات اللغة وصيغها وتراكيبها والتي تعتبر أدوات البيان ووسائله الأولى تضاءلت قدرته على الإفصاح بما احتواه فكره من معارف، وعجز عن نقل مايمكن أن تبدعه مواهبه من معان وأفكار، وبالتالي تعذر أو تعثر إنتاجه وعطاؤه الفكري لمجتمعه، وتعذرت أو تعثرت قدرته على المشاركة في البناء الحضاري.

من الناس من يجد المعاني والأفكار حاضرة في ذهنه، أو أنه يحس بحاجته الماسة إلى التعبير عما تفيض به نفسه أو يضطرب في وجدانه من مشاعر، ولكنه لا يجد الألفاظ أو الصيغ والتراكيب اللغوية الملائمة لها حاضرة جاهزة في ذهنه، أو لا يجد ما ينقلها ويؤديها على الوجه الصحيح، لضعف حصيلته من مفردات اللغة وصيغها وأساليبها، فتبقى الأفكار حبيسة في ذهنه والأحاسيس مكبوتة في نفسه جائشة حائرة لا تجد متنفسا. قد يحاول نقلها أو التعبير عنها بما أوتي من مقدرة وحصيلة لغوية ضئيلة فتخرج ناقصة أو غامضة مبهمة أو مثيرة للاستغراب والسخرية أحيانا، فيلوذ بالصمت ويلجأ إلى كبح لسانه أو قلمه والانسحاب عن الحديث بسلام.. ولا يخفى أن من هؤلاء الناس من يتوافر لديهم إمكان الإبداع ويمتلكون القدرة على المشاركة في الإنتاج الفكري، لأنهم يمتلكون حصيلة جيدة من التجارب والخبرات والمهارات المكتسبة عن طريق الملاحظة ودوام

النظر والتبصر في أمور الحياة وسنن الطبيعة وما إلى ذلك من موارد، ولكنهم يحجمون عن تسجيل هذه التجارب وتدوين هذه الخبرات لأنهم لا يمتلكون القدرات اللغوية الكافية للتعبير عنها أو صياغتها وإخراجها في شكل منطوق أو مكتوب على الشكل المرضي، أو أنهم يجدون في ذلك صعوبة تكبح طموحهم لإبرازها. وبذلك يحرم أفراد هذه المجموعة من المشاركة في عملية الإنتاج أو الإبداع على مستوى ما يمتلكون من محصول فكري، ويحرم الآخرون من الاستفادة مما اكتسبوه من معارف وخبرات وتجارب.

إن بروز شخصية الفرد وظهور مكانته يقومان -حسب المقياس الحضاري- على أساس ما يساهم به من إنجازات مهمة وما يقدم أو يبدع من نتاج فكري أو فني نافع أصيل. وأن سيادة الأمة ومكانتها وعظمتها تعتمد على ما لديها من تراث عقلي وروحي، وتقوم في الأساس على ما يصنع أفراده من منجزات حضارية وما يظهر لهؤلاء الأفراد بلغتهم من نتاجات فكرية خصبة مثمرة نافعة، وما تتمخض عنه مواهبهم عامة من إبداعات تساهم مساهمة فعالة في التقدم الحضاري للإنسانية جمعاء، لذلك فإن تراجع أفراد الأمة عن الإنتاج الفكري وضعف مشاركتهم في حركة التأليف والتدوين بلغتهم القومية معناه الهبوط بمستوى مكانة أمتهم والتقليل من شأنها ومن شأن أهلها.

5- هجران اللغة أو اتهامها بالعجز: كثير ممن ضعفت حصيلتهم من مفردات اللغة وصعب عليهم التعبير بلغتهم بطلاقة، أو عجزوا عن التأليف والإنتاج فيها، تميل بهم العاطفة أو يدفعهم الجهل أحيانا فلا يقرون بعجز قدراتهم أو ملكاتهم البيانية، ولا ينسبون الضعف إلى مهاراتهم اللغوية، ولا يعترفون بتقصيرهم تجاه اللغة وتقاعسهم عن الجد في اكتسابها، وإنما ينسبون العجز والضعف إلى اللغة نفسها فيتهمونها بالضيق والفقر، وينسبون مفرداتها إلى الثقل والغرابة والوحشية والقصور عن مجاراة تطورات الحياة، أو يدعون القلة في مصادرها وموارد تحصيلها، وما إلى ذلك من تهم وعلل عادة ما يتشبث بها العاجز أو الجاهل باللغة من أمثال هؤلاء. هذا إضافة إلى أولئك المصابين بعقدة الضعة، والذين ينتابهم شعور وهمي بالانتماء الفكري إلى مجتمع غير مجتمعهم[34].

هناك على سبيل المثال طائفة من العرب الذين تلقوا تعليمهم في بلدان أجنبية أو كثر اختلاطهم بغير العرب فغلبت ثقافتهم الدخيلة على ثقافتهم الأصلية، أو ضعفت لغتهم القومية وانتابهم شعور بدونية هذه اللغة أو إحساس بعجزها وتفوق الأجنبية عليها. يسعى أفراد هذه الطائفة إلى اجتثاث أنفسهم من أمتهم، ويظهرون نوعا من التنصل من لغتهم أو التنكر لها أو التباهي بمعرفة غيرها فيستعملون الألفاظ الأجنبية في تعبيراتهم وأساليبهم بدلا من الألفاظ العربية المساوية لها، حتى مع علمهم بها وإمكان استخدامها، ظنا منهم أن ألفاظ لغتهم لم تعد مناسبة للعصر الذي يعيشونه، أو أنها لم تعد قادرة على التعبير عن حاجات هذا العصر وشؤونه المتطورة.

يقول عبدالله العلايلي واصفا العربية في نظر هذه الطائفة: «فهي مازالت عند نفر لغة شائخة منزوفة الطاقة والمائية، ولا تنهض بفكر ولاتجري في مضمار الحضارة إلى غايته حتى تلهث ويبطل فيها نبض الحرف... وهي عند آخرين لغة جاءت والصعوبة على موعد، فالقاعدة فيها عصية لا تلين والقانون النحوي إدراكي مثقل»[35]. إن لمثل هذا الموقف بلا شك عواقب سيئة؛ فجفاء مثل هؤلاء للغتهم القومية قد يقودهم إلى التقليل من شأنها ومن شأن تراثها، مما يؤدي إلى تضاؤل روح الاعتزاز بهذا التراث لديهم، وربما كان لذلك آثار سلبية في أفراد الجيل القادم من المجتمع أيضا، حيث تنتقل العدوى إليهم ممن سبقوهم.

6- الازدواجية اللغوية: إن الشعور بقصور اللغة الأم أو الجهل بمكانتها وبما فيها من طاقات وإمكانات أو الإحساس بالضعف فيها والعجز عن استخدامها بمرونة أو مهارة كافية ربما يدفع إلى التشبث بلغة أخرى، لغة أجنبية أكثر إغراء، ويشجع على الاعتصام بهذه اللغة على أساس أنها الأنسب أو الأسهل أو الأهم وأعلى مستوى وأكبر مكانة وأكثر هيمنة وانتشارا ووجاهة وأجدر بالتقدير والتقليد[36]، ومن هنا يزداد الاقتراض من هذه اللغة الأجنبية، ويكثر التداخل بينها وبين اللغة الأصلية فينشأ مايسمى بالازدواجية اللغوية أو مايسمى أحيانا بالثنائية اللغوية bilingualism[37]، وقد ينجم عن هذه الازدواجية مع مرور الزمن انسحاب اللغة الأصلية أمام الغزو اللغوي الغريب أو اضطراب هذه اللغة وتغيرها، وهذا التغير في حد

ذاته ليس خطيئة، «بيد أنه قد يكون في بعض الظروف أمرا غير مرغوب فيه من الناحية الاجتماعية، فالتنوعات الثانوية في النطق من منطقة إلى أخرى أمور غير مهمة، بيد أن التغيير الذي يحطم الفهم المتبادل في الجماعة يمكن أن يكون موضع إزعاج من الناحيتين الاجتماعية والسياسية»[38]، بل يكون ذلك سببا لاضطراب الفرد نفسه من الناحية الثقافية ومن ثم سببا لتذبذبه من الناحية الفكرية والحضارية؛ إذ لا يصبح هناك توحد أو اتفاق بين لغة هذا الفرد التي تغيرت أو تشوهت وبين لغة عامة الناس التي يفترض أن يستمد بها الفرد نفسه جزءا كبيرا من خبراته الأساسية، ولا بين لغته المشوهة ولغة تراث أمته المدون الذي يعتبر مصدرا أساسيا لتكوين قاعدته الفكرية والحضارية.

إن مثل هذا الاختلاف والاختلاط اللغوي من شأنه أن يجعل الفرد في صراع نفسي وثقافي وحضاري دائم فهو (لا يدري إلى أي شعب ينتمي ولا إلى أي ثقافة يرجع. كما أنه يكون حائرا بين قيم وثقافة اللغة الأولى وقيم وثقافة اللغة الثانية المتبناة. يحتار في الصواب والخطأ والحلال والحرام والمقبول وغير المقبول والجائز وغير الجائز والحسن والقبيح)[39]. وهكذا يصبح في ثنائية ثقافية وحضارية محيرة.

من جانب آخر فإن الفرد إذا كان ضعيفا في لغته من أساسه، قليل الحصيلة من مفرداتها وصيغها وتراكيبها فإن مما يزيده ضعفا أن يطغى استعمال لغة أجنبية معينة في مجتمعه وفي حياته العامة، سواء كان هذا الطغيان في الاستعمال ناتجا عن العلاقات الثقافية أو الاقتصادية أو التجارية الوثيقة التي تربط مجتمعه بأصحاب هذه اللغة، كما هي الحال في كثير من أوساط المجتمع العربي والخليجي بالذات، أو كان ناتجا عن الشعور بتميز وتفوق متعلمي هذه اللغة الأجنبية. إن عدم الاهتمام باللغة الأصلية لدى هذا الفرد قد يزداد، فيزداد معه ضعفه في هذه اللغة، في حين أن اللغة الأجنبية التي قد يمارس استخدامها إلى جانب لغته ويبدي رغبة في التعلق بها تبقى هي الأخرى ضعيفة واهية القوى.

بعد أن اتضحت أهمية الثروة اللغوية، والنتائج الإيجابية التي تترتب على توسيعها وتنميتها، وما ينجم عن ضعفها وضآلتها من سلبيات يبقى السؤال عن مصادر هذه الثروة وطرق تنميتها. إن كل العوامل والدوافع

تؤكد ضرورة خلق وتطوير المهارات اللغوية والمهارات البيانية عن طريق إغناء الحصيلة اللغوية اللفظية، من أجل تحقيق المطامح الشخصية والاجتماعية والقومية في الإنتاج والإبداع والتطوير، ومن أجل تحقيق الاستقلال الفكري وإحراز المكانة المرموقة والتقدم الحضاري المنشود، وكل ذلك يفضي بلا شك إلى ترسيخ الشعور بضرورة البحث عن المصادر الأساسية التي تثير هذه الحصيلة وتمدها بأسباب البقاء والنماء.

الباب الثاني
مصادر الثروة اللغوية

3 الاتصال الاجتماعي

عرف الاتصال نظريا بأنه العملية التي تنتقل بها أو بوساطتها المعلومات والخبرات بين فرد وآخر أو بين مجموعة من الناس وفق نظام معين من الرموز، وخلال قناة أو قنوات أو طرق تربط بين المصدر أو المرسل والمتلقي أو فئة المتلقين، واعتبرت عملية الاتصال هذه طريقا للتعايش الاجتماعي وأساسا للمشاركة في المعرفة البشرية وسبيلا لاستمرارية الحضارة[1].

ونعني بالاتصال أو التفاعل الاجتماعي هنا جميع أشكال الاحتكاك والتواصل التي تفرضها العلاقات الاجتماعية الإنسانية وتدعو لها الأغراض الحياتية أو المعيشية للفرد والجماعة وتستدعي التخاطب واستخدام اللغة في إطارها اللفظي أو الرمزي العام، بما في ذلك الأغراض التربوية والتعليمية. كما تشمل أنواع الاتصال الاجتماعي والثقافي المباشر الذي يلتقي فيه الإنسان مع غيره وجهاً لوجه ويختلط به اختلاطا فعليا حياً ويبادله الحديث أوالحوار مشافهة. والاتصال غير المباشر الذي تتم فيه المشاهدة أو يتم التخاطب أو هما معاً، من طرف واحد، ولكن عن طريق واسطة معينة.

ا - الاتصال الاجتماعي المباشر

يبدأ الإنسان الاحتكاك والاختلاط بغيره من أبناء جنسه منذ المراحل الأولى من حياته كما تقدم القول، تدفعه لذلك طبيعته وحاجته إلى الدفاع عن نفسه وتوفير أسباب حياته وتلبية رغباته وأشباع طائفة من غرائزه. يبدأ بالاتصال الوثيق بأبويه وأفراد أسرته، ثم بأهل محيطه وأفراد مجتمعه بمختلف فئاتهم ومستوياتهم وطبقاتهم الإجتماعية والثقافية وعلى اختلاف أعمارهم وأجناسهم. وتظل دائرة اتصاله تتسع شيئاً فشيئاً، مع مرور الزمن وتعدد أغراض الحيوية وتعقدها واتساعها، وعن طريق الاتصال يكتسب لغته الأولى إذا توافر لديه الاستعداد الفطري لاكتسابها[2].

إن أفراد المجتمع الواحد، كما يقول ابن جني في معرض حديثه عن انتقال لغة العربي الفصيح: «بتجاورهم وتزاورهم يجرون مجرى الجماعة في دار واحدة، فبعضهم يلاحظ صاحبه، ويراعي أمر لغته، كما يراعي ذلك من مهم أمره»[3]. وبهذه الملاحظة وهذه المراعاة يكتسب أو ينمي الفرد الناشىء منهم عند اتصاله واختلاطه بهم «سليقته اللغوية» كما يكتسب أو يطور أي عادة في مجتمعه. إنه يكتسب منهم مفردات لغته، ويتعلم قواعد تركيب هذه المفردات وطرق تأليفها للتعبير عن المعاني والمقاصد والمواقف المختلفة، كما يتعلم كيفية استخدامها في سياقاتها وأنساقها المقبولة، ويتعرف كل مايتواطأ أفراد المجموعة اللغوية ويتعارفون عليه من اختصارات أو أنماط في تركيبها وفي طرف نطقها[4].

وتظل لغة هذا الإنسان في تنام وتطور مستمرين، مادام اتصاله بأفراد مجتمعه مستمراً متطوراً نشطاً مرناً. فكلما زادت وتوثقت وتنوعت وتعددت علاقاته الاجتماعية كانت مساحة اللغة التي يكتسبها أوسع وأكبر. بينما تضيق هذه المساحة كلما مال إلى العزلة أو قل نشاطه الاجتماعي، حيث تصبح العناصر اللغوية التي يكتسبها أقل عددا، كما تصبح العناصر اللغوية التي اختزنتها ذاكرته خلال مراحل نموه أقل تداولا واستعمالا، مما يجعلها أو يجعل طائفة منها تترسب في قاع الذاكرة وتتراجع تدريجيا حتى تضمر وتنسى أو تكون فاعليتها ضئيلة أو قاصرة أو متعثرة. ولذلك فإن عملية الانفتاح على المجتمع وإنشاء وتوثيق العلاقات مع أفراده بمختلف طبقاتهم وفئاتهم ومستوياتهم وأعمارهم وأجناسهم تصبح ذات أثر كبير في تنمية

المهارات اللغوية وإغناء حصيلة الفرد من مفردات اللغة وصيغها وتراكيبها وأساليبها المتنوعة.

بالإضافة إلى ما سبق فإن نسبة اكتساب المهارات اللغوية ونوعية ما يلتقطه الفرد من مفردات وصيغ وتراكيب عن طريق الاحتكاك بالآخرين تتوقف على جنس الفرد وعلى تكوينه العصبي والنفسي ومستواه العقلي وما لديه من ملكة في اكتساب اللغة ومن موهبة في التقاط مفرداتها والاحتفاظ بها في ذاكرته وتصور وتمثل مدلولاتها، كما تعتمد هذه النسبة على نوعية الفئات الاجتماعية التي يختلط الفرد بها ومدى اختلاطه بهذه الفئات، ومدى ما يتاح من فرص لتداول المفردات وممارسة المكتسبة منهم، وتعتمد أخيرا على موقف الفرد نفسه من اللغة وعلى ما يتوافر له من دوافع وحوافز لاكتساب مهارتها.

سبق أن أشير إلى أنه أصبح من الثابت أن المحصول اللغوي للفرد يرتبط ارتباطاً وثيقا بنسبة ذكائه، فكلما ازداد ذكاؤه واتسع فهمه ازدادت قدرته على إدراك العلاقات اللغوية وتصورها وبالتالي زاد محصوله اللفظي والمعنوي، ولذلك اتخذ علماء النفس المحصول اللغوي والمعنوي، ولذلك اتخذ علماء النفس المحصول اللغوي أساساً لقياس الذكاء. وقد ثبت أيضا أن الإناث أسرع في اكتساب اللغة وحفظ مفرداتها من الذكور، وأنه كلما تعددت خبرة الفرد واتسع نطاق بيئته ازداد نموه اللغوي، وأن المحصول اللغوي للطفل يتأثر بمدى اختلاطه بالبالغين الراشدين، لاعتماد اكتساب اللغة ونموها على المحاكاة والتقليد، كما رأى بعض الباحثين أن الأعمى يميل في الغالب إلى الحوار بينه وبين الآخرين وإلى الإكثار من الأسئلة، ولذلك فإنه يسارع إلى اكتساب المهارات اللغوية الممكنة عن طريق الاختلاط بالآخرين، بينما يعزف الأصم عن الحوار الطويل وعن مجاذبة الحديث مع الآخرين حرصاً منه على تجنب الوقوع في المآزق أو تجنبا للكشف عن صممه[5]. مما يؤدي إلى قلة حصيلته من اللغة وضعف مهارته فيها.

وقد تقدم القول بأن الفرد الذي يعيش فيه تتجاذبه لغتان أو أكثر أو يختلط بفئة من الناس يمارسون لغة أخرى إلى جانب اللغة الأم يتأخر في اكتسابه للغة، لأنه سيمارس الازدواج اللغوي، ويتأثر بلغتين تختلف إحداهما عن الأخرى في طبيعتها وتتميز بتراكيبها وعباراتها الخاصة، ويداخل بين

ألفاظ وعبارات هاتين اللغتين، ويمارس كلا منهما على حساب الأخرى، ونتيجة لذلك يصيبه الضعف في اللغتين معاً.

ولقد أصبح من المعروف أنه بكثرة اختلاط الإنسان بفئة المتكلمين والخطباء وذوي الفصاحة والطلاقة والمنطق السليم و«بطول الاختلاف إلى العلماء ومدارسة كتب الحكماء يجود لفظه ويحسن أدبه» كما يقول الجاحظ[6]. وخاصة عندما تتاح له فرص جيدة للسماع والنقاش والجدل والحوار مع من يختلط بهم ويختلف إليهم ويسمع منهم، وبناء على ذلك يصبح من أهم العوامل التي تساعد على إنماء وتطوير حصيلة الناشئ اللغوية، وتوفير البيئة الثقافية أو العلمية التي تشجعه على اكتساب المعرفة واكتساب اللغة، وممارستها بفعالية ونشاط، وبشكل يكفل له تنميتها والارتقاء بمستواها، كما يساعد على توسيع مداركه وآفاق وعيه.

الاتصال الاجتماعي غير المباشر

وسائل الاتصال الحديثة ودورها في تنمية المحصول اللغوية

إذا كان الإنسان في الماضي يتصل بأناسه في محيطه الذي يعيش فيه، ويختلط بهم في وقت لقياه معهم وفي أماكن خاصة أو مرافق عامة يرتادونها أو يردون إليها ولا يتجاوز ذلك، فإنه في الحاضر يستطيع أن يلتقي بمن يشاركه في اللغة أنى شاء ويتصل بفئات من فصحاء قومه أو متكلميهم كلما أراد، إن لم يقصدهم قصدوه، وإن لم يطرق أبوابهم طرقوا بابه.

لقد تم اختراع الحاكي (الجرامفون)وجهاز تسجيل الصوت والمذياع أو الراديو والتلفاز و(الفيديو) والسينما والتلفون والتلفون التلفزيوني ثم الحاسب الآلي بكل أشكاله وأنواعه، وهذه كلها أدوات تصل الإنسان بالإنسان عن بعد وعن قرب، بل يمكن اعتبار جميع الأجهزة والأدوات السمعية والبصرية التي اخترعها الإنسان حتى وقتنا الحاضر ومن ضمنها وسائل الإعلام الداخلي والخارجي (أجهزة الاتصال عبر الأقمار الصناعية) وأجهزة التعليم والتقنيات التربوية التقليدية والإلكترونية الحديثة كلها وسائل للاتصال والتعامل والاختلاط الاجتماعي غير المباشر.

عن طريق الأجهزة والأدوات المذكورة يتخاطب الأفراد والجماعات ويتبادلون الآراء والخبرات وينقل بعضهم إلى البعض الآخر المعارف والأفكار

وتلتقي ألسنتهم وعقولهم وثقافاتهم وحضاراتهم على اختلافها وتباعد أماكنهم، فبواسطة الشاشة التلفزيونية أو الإلكترونية الصغيرة أو الشاشة السينمائية الكبيرة مثلا يرى ويسمع الإنسان مجموعات من أبناء جنسه ويتفاعل معهم: ينفعل ويتجاوب ويتأثر بما يقولون أو يفعلون، وإن لم يشاهدهم أو يختلط بهم حقيقة، وإذا لم يكن هناك تحاور فعلي وفوري من الطرفين بالنسبة للتلفزيون والفيديو و(الفيديو ديسك) والراديو والحاكي (الجرامفون) فإن التحاور الفعلي الفوري يمكن أن يحصل عن طريق التلفون والتلفون التلفزيوني (أو الهاتف الرائي) والهاتف التعليمي[7] والشاشة الإلكترونية أيضا، وهكذا فإن الاختلاط الاجتماعي يحدث بشكل أو بآخر بواسطة هذه الأدوات، ومن خلال هذا الاختلاط يكتسب الإنسان من أبناء جنسه ومن غيرهم المعارف والفنون، كما يكتسب الصيغ والألفاظ والتراكيب ويطور مهاراته اللغوية عامة.

يلتقي الإنسان عن طريق هذه الأجهزة بغيره أو بفئة متميزة من أبناء قومه ويسمع حوارهم ويصغي لأحاديثهم أنى طلب أور غب، فيلتقط ذهنه وتختزن ذاكرته من تراكيبه وألفاظ لغتهم على قدر إصغائه إليهم وبمقدار ما يمتلك من فطنة ونباهة ومقدرة على الربط والتمييز والحفظ وعلى المحاكاة والتقليد، ثم على مقدار ما يتمتع به المتحدثون أنفسهم من فصاحة وطلاقة في التفكير والتعبير، وما لديهم من قدرة على التوصيل والتلقين، وما يصاحب سياق كلامهم من شرح وتفسير وتصوير تجسد به عباراتهم فتجعلها قريبة من النفوس عالقة في الأذهان.

ومع أن الإنسان لا يتصل بأبناء جنسه عن طريق هذه الأجهزة اتصالا مباشرا، ولا يكتسب ألفاظ اللغة مثلما يكتسبها من الناس عن طريق اختلاطه بهم وملاقاته لهم وجها لوجه، أو لا يسمع إلا أصواتا تتردد دون أن تستجيب، وألسنة تنطلق ولا تحاور، ولا يجد في الغالب مجالا للرد ولا نصيبا من الحوار، ولا يمارس ما يكتسبه من ألفاظ وصيغ وعبارات بالقدر الذي يكفل له استقرارها في ذاكرته، هذا إذا استثنينا ما يمارسه من تخاطب محدود خلال جهازي التلفون والتلفون التلفزيوني. مع كل ذلك فإن لهذه الأجهزة في عصرنا الحاضر الدور الكبير في عملية اكتساب مفردات وتراكيبها وصيغها وفي تعلم المهارات اللغوية عامة.

يصل بعض هذه الأجهزة إن لم يكن أغلبها إلى الداني والقاصي والغني والفقير والقادر والعاجز، ويأنس إليها الكبير والصغير، الأعمى والبصير، القارىء والأمي، بل لا يكاد يكون لأحد في يومنا الحاضر عنها أو عن بعضها غنى ولا على هجرانها طاقة، ولربما حل بعض منها طائفة من الناس محل العشير أو القرين الذي لا يكاد يفارق أو يبتعد، وهكذا فإن اتصال الإنسان المعاصر بأفراد مجتمعه عن طريق هذه الأجهزة يبدو في تزايد مستمر، حتى ليكاد اتصاله عن طريق بعضها بأبناء جنسه يطغى في كثير من نواحي حياته على اتصاله المباشر بهم. وفي ذلك كله ما يكسب هذه الأدوات قدراً كبيراً من الأهمية والقوة في عملية اكتساب اللغة ويجعلها في الوقت نفسه أدوات لا تخلو من الخطورة.

يقول مصطفى مندور[8]: «يلحظ اللغويون عودة القيادة المؤثرة إلى اللفظ المنطوق، وذلك منذ عرف الإنسان أجهزة الاتصال الصوتي كالتلفون والراديو وأجهزة الإعلام المماثلة. ومن جديد يقف الإنسان متوجسا أمام الطاقة التي تمتلكها تلك الأجهزة لتحويل أحاسيس الناس، بل ولتحويل مواقفهم السلبية إلى طاقات إيجابية - بانية أو مخربة -». لقد مكنت وسائل الاتصال هذه لنفوذ اللغة وأصبح الإنسان يستمع من خلالها إلى جلجلة الكلمة تهز حياته هزاً وتنفذ بمعناها بقوة إلى وجدانه. وفي ذلك ما يوجب الحذر ويدعو إلى تحليل الدور الذي تقوم به هذه الأجهزة في توصيل اللغة، بغية التعرف على مالها من إيجابيات في تلقين اللغة أو في نشرها، وما قد ينشأ أو يطرأ من آثار سلبية على اللغة من جراء سوء استخدامها، ومن ثم السعي لتطوير الإيجابيات والنظر فيما يمكن أن يعمل لتفادي الآثار السلبية، وبعبارة أخرى البحث عما يمكن أن يسهل نفاذ اللغة خلال هذه الأجهزة ويغْني حصيلة الجمهور من مفرداتها وصيغها وتراكيبها وأساليبها، وعما يمكن أن يجعل من اللغة النافذة من خلال هذه الأجهزة أيضا وقوة إيجابية فاعلة تمكن أهلها من بناء صرح حضاري أصيل ثابت راسخ.

إن أجهزة الاتصال بالمعنى العام تشمل كل ما يتخذ لإرسال واستقبال الرسائل والمعلومات والخبرات عبر مسافات بواسطة الإشارات الضوئية والصوتية، غير أن من هذه الأجهزة ما هو محدود الفاعلية كأداة للاتصال، إما لخصوصيته ومحدودية انتشاره، كالتلفون التلفزيوني أو التلفون التعليمي

والحاكي (الجرامفون) gramophone مثلا، أو لأنه قليل العدد نسبيا محدود الأدوار، وأن نسبة انتشاره وفاعليته تختلف بين بلد وآخر، وأن الاستفادة مما يقدم من خلاله تقتضي توقيتا محكماً وسياقاً زمنياً معيناً، كالسينما والشاشة الإلكترونية الكبيرة، أو أن أثره في التعليم وفي تلقين اللغة على الأخص محدود، كالتلفون العادي (الهاتف)، أو لأن استعماله محدود بأغراض معينة ويسخر لخدمة أجهزة أخرى، مثل جهاز التسجيل، أو أنه صامت أو ناطق بغير لغة الألفاظ، كآلة التصوير (الكاميرا).

ومن هذه الأجهزة ما هو واسع الانتشار، كبير الأثر، متعدد الأدوار، كثير الفاعلية، ويحتل قاعدة جماهيرية واسعة، كالتلفاز بدائرتيه المفتوحة والمغلقة[9]، والمذياع (الراديو) وربما جهاز (الفيديو) والحاسب الآلي أيضا. وهذه الأخيرة يمكن اعتبارها أهم الوسائل للاتصال الاجتماعي غير المباشر وأجدرها بالدراسة والبحث. علما بأن عمل (الفيديو) يعتبر نوعا من (التلفزة)، وبناء على ذلك فإن دوره يمكن أن يندرج تحت دور التلفاز، والحديث عن التفاز يمكن أن يشمله. كما أن المذياع يكاد يقترب في كثير من خصائصه ووظائفه وأهدافه من التلفاز. لذلك فإن التركيز في هذا المجال سيكون بصورة أساسية على التلفاز والحاسب الآلي (الكومبيوتر) كوسيلتين رئيسيتين من وسائل الاتصال الحديثة.

المذياع (الراديو)

قبل ما يزيد قليلا على الخمسين عاماً تحدث أحد اللغويين العرب وهو المرحوم عبدالقادر المغربي عن الراديو مشيدا بدور هذا الجهاز في نشر اللغة قائلا: «إن (الراديو) أصبح اليوم أعظم تلك الوسائل أثراً في نشر اللغة: فإن إصغاء الجمهور إليه، واهتمامهم بتفهم أخباره وتداول تلك الأخبار بينهم، يحكيها بعضهم إلى بعض ويرويها بعضهم عن بعض، كل ذلك يجعل صورة كلمات اللغة ترسخ في أذهانهم على الوجه الذي سمعوه: فإن سمعوا الكلمات صوابا حفظوها وورووها صوابا وإلا وعوها وأدوها خطأ»[10].

لاشك في أن المغربي قد أصاب فيما قال: فلم تكن وسائل الاتصال الأخرى قد ظهرت وانتشرت في عهده على النحو الذي هي عليه في وقتنا الحاضر. وقد كان الراديو لحداثة عهد الناس به أو لعدم توافر ماينافسه

من وسائل التثقيف والإعلام آنذاك أداة مهمة بالغة الأثر في نشر اللغة.

وعلى الرغم من توافر الوسائل الإعلامية والتثقيفية في الوقت الحاضر مايزال (الراديو) يحتل مكانة بارزة ويقول بدور مهم في التواصل الاجتماعي وفي نشر الثقافة ونشر اللغة وإمداد خاصة الناس وعامتهم بما يزيد من حصائلهم من ألفاظ اللغة، قديمها وحديثها، فصيحها وعاميها، خاصها وعامها. وهذه الأهمية ناتجة عن تنافس الشركات في تصنيعه وتطويره، ثم رخص ثمنه وسرعة توزيعه وانتشاره، بالإضافة إلى سهولة حمله ونقله وتعدد برامجه ومواده المسموعة وامتداد فترات البث فيه، بحيث يتمكن الإنسان من استغلاله والاستفادة مما يقدم من خلاله أنى شاء، هذا قياساً إلى الوسائل الأخرى.

إذا كان التلفاز يصعب نقله أو حمله أحيانا، أو يصعب شراؤه، أو تعز وسائل تشغيله أو تقوية بثه أو استقبال برامجه، فإن (الراديو) ليس كذلك، ولذلك أمكن اقتناء هذا الجهاز من قبل الغني والفقير، الداني والقاصي، القريب والبعيد، القوي والعاجز، الكبير والصغير، المقيم والراحل. هذه أمور بلا شك تعزز من دور هذا الجهاز في توصيل لغة الكلام ونشرها وتعميمها.

وإذا كان لوسائل الإعلام والاتصال عموماً من آثار سلبية في نقل ألفاظ اللغة وتراكيبها وعباراتها بصورة خاطئة فلاشك أن هذه الآثار يمكن أن تكون أشد خطورة بالنسبة للراديو، لذلك كان من الضروري الاهتمام بنوع ما يقدم للجمهور عبر هذا الجهاز، والتشديد في انتقاء الطاقم البشري الذي يديره ويعد وينفذ برامجه ويقدم مواده والتأكيد على توصيل ما يقدم من خلاله بلغة فصيحة نقية ثرية وسلسة عذبة ملائمة للجمهور بجميع مستوياته وطبقاته وأصنافه.

التلفاز:

إذا أصبح لـ «الراديو» في عصرنا الحاضر هذه الأهمية الكبيرة وهذا الدور الخطير في نشر اللغة أو في إمداد من تتوافر له الفرص لسماعه بحصيلة لفظية وافرة، فإن للتلفاز الدور الأهم في ذلك، وخاصة بالنسبة للأقطار التي يغلب فيها استخدام هذا الجهاز كالأقطار العربية، ودول

الخليج منها بصورة أخص وذلك للأسباب التالية:

1- لقد دلت كثير من البحوث الميدانية التي أجريت في عدد من الدول العربية على أن التلفاز أصبح المصدر الأول للإعلام وللثقافة العامة بالإضافة إلى كونه أداة للإمتاع والترفيه، متفوقا بذلك على وسائل الاتصال الأخرى[11]. وهذا بالطبع يعني اتساع رقعة انتشاره وسعة نفوذه ومن ثم تأثيره في مجال تنمية اللغة على أساس أنها الوسيلة الأولى التي يتم بها توصيل المواد الإعلامية والثقافية وربما المواد الترفيهية أيضا من خلال هذه الأداة.

2- أصبح مجال البث التلفزيوني في الأقطار العربية وفي دول الخليج العربي بصورة أخص واسعاً في عصر الفضاء الحالي، بفضل الأقمار الصناعية متوسطة القوة وأقمار البث المباشر غزيرة الإشعاع، بحيث أضحى بالإمكان استقبال قنوات تلفزيونية متعددة من عدة جهات أو من عدة أقطار، وهذا يعني إعطاء فرص كثيرة للمشاهد للتنويع والتنقل وبالتالي شده للمشاهدة مددا أطول، ومن ثم إعطاء مساحات زمانية أوسع للتأثير والاتصال اللغوي، هذا بالإضافة إلى اتساع إمكان استغلاله كوسيلة للتثقيف اللغوي على المستوى الإقليمي وليس على المستوى المحلي فقط.

3- أنه في التلفاز تشترك الصورة والصوت والنغم والحركة في توصيل المعلومات ويشترك سمع المشاهد وبصره في التقاط هذه المعلومات، وعن طريق المشاهدة قد يتضاعف اكتساب المعارف واكتساب اللغة وتلقن أو التقاط ألفاظها وتراكيبها المختلفة، كنوع أو جزء من هذه المعارف، إذ «إن العين البشرية قادرة على التقاط قدر كبير من المعلومات بحيث يعجز الدماغ أحيانا عن هضمها وتحليلها كلها»[12].

إن الألفاظ وأساليب القول المختلفة تتردد وتتكرر خلال التلفاز مقترنة في الغالب بالصور الملونة المشاهد والحركات أو الأصوات المسموعة والطرق الأخرى الموحية المؤثرة، وبذلك تتجسد وتبرز حية في إطار عملي فعلي جاذب، مما يجعلها تعلق في الذهن وتثبت في الذاكرة وترسخ مدلولاتها أو معانيها في تصور المشاهد والسامع المنصت، ومما يزيد من أهمية هذا الجهاز وفاعلية دوره في تنمية المهارة اللغوية جنبا إلى جنب مع تنمية الحصيلة الثقافية، أنه قابل للنقل، سهل الاستخدام أيضا، هذا بالإضافة

إلى أنه مصدر متعة للكبار والصغار، يشد إليه الناس على مختلف طبقاتهم وأصنافهم وأعمارهم وأذواقهم ومستوياتهم العقلية والثقافية.

ومع أن المكتبة العربية ـ على حد علمي ـ تفتقر إلى وجود إحصائية تبين نسبة المفردات اللغوية العربية الفصيحة التي يكتسبها طفل ما قبل المدرسة ثم طفل المدرسة من خلال مشاهدته لبرامج التلفاز، فإن من المؤكد أن التلفاز يشارك مشاركة فعالة في تنمية محصول الطفل من الكلمات والتعبيرات العربية الفصيحة، سواء ببرامج الأطفال التي تقدم باللغة الفصحى كبرنامج «افتح ياسمسم» وبعض الأغاني والأناشيد والتمثيليات العربية أو المترجمة والمسابقات وأفلام (كارتون) والإعلانات التجارية[13]، أو بالبرامج التي تقدم باللغة الفصحى للكبار ويشاهدها الأطفال عرضاً، مثل المحاضرات والبرامج الإخبارية وبعض البرامج العلمية والثقافية العامة. هذه بلا شك تعود على الأطفال بمحصول لغوي جيد، لاسيما إذا تهيأ لهم من يساعدهم على فهم العبارات أو يفسر لهم الكلمات والتراكيب الغامضة التي تشتمل عليها من الراشدين أو ممن يكبرهم سناً من أفراد أسرهم بنحو عام.

جوانب قصور وسائل الاتصال المستخدمة في مجال تنمية اللغة

رغم كل ما تقدم فإن للأجهزة المذكورة جوانب قصور في تنمية الحصيلة اللغوية ولا يخلو استخدامها من محاذير وسلبيات يفترض تشخيصها أو التنبيه إليها في هذا المجال بغية الإشارة فيما بعد إلى طرق معالجتها أو تفاديها أو التحديد من آثارها.

1- إن اللغة المستخدمة خلال هذه الأجهزة تكون في الغالب لغة مبسطة، وربما كانت عامية فقيرة ضعيفة المستوى[14]. لأن هذه الأجهزة (باستثناء التلفزيون التعليمي) أجهزة إعلامية بالدرجة الأولى تهدف كما سبقت الإشارة إلى إيصال الخبر والإعلان الرسمي والمعلومة السياسية والثقافية الخفيفة السريعة، هذا بالإضافة إلى كونها ترفيهية عامة تهدف إلى الإمتاع والتسلية. وهي كبقية الوسائل الإعلامية الأخرى تخاطب الجمهور بكل فئاته ومستوياته، وربما تدعي أنها مضطرة لأن تجعل لغتها مبسطة مألوفة لدى هذا الجمهور ليفهمها كل أفراده: المثقف وغير المثقف، المتعلم والأمي، الخاص

والعام، الكبير والصغير، وبذلك تتمكن من تحقيق الأهداف التي وضعت من أجلها، فلو ارتقت بمستوى لغتها فلربما عجز الكثيرون من ذوي المستويات اللغوية أو الثقافية الواطئة عن إدراك واستيعاب ما تقدمه من مواد أو موضوعات، وإذن فمستوى اللغة من حيث المفردات والصيغ وعددها ونوعيتها أن يكون أقل مما يحتاجه المثقف الطامح للمشاركة في عملية الإبداع والإنتاج بفعالية جيدة.

2- من الملاحظ أن طائفة كبيرة من العبارات والصيغ والتراكيب اللغوية كثيرا ما تتكرر في لغة هذه الأجهزة وخاصة في البرامج الثابتة مثل: «نشرة الأخبار»، «جريدة المساء»، «مايطلبه المستمعون أو المشاهدون»، وعدد غير قليل من البرامج الرياضية والترفيهية التلفزيونية المألوفة في العالم العربي. كما أن بعضاً آخر من البرامج تتكرر فيها مجموعات كبيرة من المفردات لتشابه الموضوعات، أو تكون الكلمات والعبارات المستخدمة فيها قريبة من اللغة المألوفة أو الدارجة، ولا تستبدل بها مرادفات لها جديدة فصيحة، ربما كان ذلك خوفا من أن تكون غريبة صعبة الفهم على عامة المستمعين، وخلاصة القول أن نسبة مفردات اللغة وصيغها الجديدة التي يمكن أن يحصل عليها من يستخدم هذه الأجهزة في الغالب تكون أقل من النسبة المطلوبة لتكوين طلاقة لغوية عالية.

وقد تشمل محدودية اللغة وضيق مداها حتى البرامج التلفزيونية التعليمية التي تهدف أساسا إلى تطوير المهارات اللغوية، فقد أخذ على البرنامج أو المسلسل العربي «المناهل» أنه يربط تعليمه للقراءة والذي يعتبر هدفه الأول «بالطبخ والموسيقى ونحو ذلك مما لا ينسجم مع التطلعات المنوطة بالتعليم والتربية في البلاد العربية»، بحجة «أن في ذينك ما هو أقرب إلى اهتمامات الأطفال، وأن المسلسل مقصور على تعليم القراءة وحسب»[15].

3- يتلقن الفرد من خلال هذه الأجهزة الكثير من المعاني والألفاظ والصيغ الدالة عليها، ولكنه لا يمارس ما يتلقنه أو يتلقاه منها ممارسة فعلية مباشرة، لأنه لا يتجاوز أن يكون متلقيا منصتاً صامتاً، وأن الحديث خلال هذه الأجهزة من جانب واحد[16]. وهذا ما يجعل عددا من النماذج والمفردات اللغوية التي يستفيدها من خلال ما تقدمه من برامج عرضة

للنسيان أو الاختفاء والترسب. وبناء على هذا التقدير فإن الحصول اللغوي المستفاد من خلال هذه الأجهزة ربما يكون قليل الفعالية أو محدودها.

4- قد تستحوذ المشاهد والصور المتحركة التي تعرض على شاشة التلفاز أو جهاز الفيديو على لب الناشىء وتشده إليها، بما تحويه من صور ملونة مبهجة ومناظر متحركة أخاذة ومشاهد مثيرة وما يرافق هذه الصور والمناظر والمشاهد عادة من أصوات جميلة يتفاعل معها بشدة، ونتيجة لهذا التفاعل يغفل الناشىء عن متابعة ما يرد في سياق الكلام المنقول عبر هذين الجهازين من مفردات لغوية ومعان جديدة فلا يكتسب منها إلا اليسير.

5- الأغاني والألحان الموسيقية التي يسمعها الإنسان، سواء عبر الراديو أو التلفاز أو عبر أفلام الفيديو الغنائية، هذه قد يكون لها أثرها الكبير في إمتاعه وتهذيب ذوقه أو شحذ مواهبه الفنية، ولكنها قد تكون ذات أثر سلبي عليه أيضا، أو تكون عديمة التأثير من الناحية اللغوية، لا سيما إذا كانت كلمات الأغاني واطئة المستوى عامية أو مبتذلة، لا تشكل إضافات للحصيلة اللغوية، كما هو الحال بالنسبة لبعض الأغاني العربية التي تقدم من خلال هذه الأجهزة[17]. هذا بالإضافة إلى أن هذه الأغاني والألحان قد تستهوي السامع فيلذ له الدندنة والترنم بها وترديدها، مما يلهيه عن متابعة فقرات أخرى أو يصرفه عن القيام بنشاطات أخرى قد تعود عليه بفوائد لغوية أكثر من حيث الكم والنوع، وبذلك تصبح مهمة هذه الأجهزة بالنسبة له هي الإمتاع بالدرجة الأولى.

6- إن انشداد المشاهد للمناظر والحلقات والأفلام التلفزيونية المثيرة قد يصرفه عن المخالطة والحديث مع الغير، ويحرمه بصورة عامة من الاتصال الاجتماعي الفعلي المباشر، سواء مع أفراد أسرته أو مع أصدقائه وزملائه وجلسائه، ومن ثم يحرمه مما يمكن أن يعود عليه من هذا الاتصال من محصول لغوي ربما يكون أكثر إيجابية مما يكتسبه من الأجهزة المذكورة، لتوافر عنصر الممارسة والمقايضة اللغوية فيها. وهذا الاحتمال يزداد إذا كان المستخدم لهذه الأجهزة ناشئاً غرا، لا يمتلك كامل إرادته ولا تتوافر الرقابة الكافية على تصرفاته، ولم تكن أعماله تخضع لجدول معين سديد مرسوم من قبل الأبوين أو من قبل من يتولون رعايته على وجه العموم.

7- يقدَم من خلال التلفاز العربي على سبيل المثال عدد من البرامج

والأفلام الأجنبية والمسرحيات، وكثيرا ما تجتذب هذه البرامج والأفلام المشاهد، لحسن إخراجها وجمال مشاهدها، فتوجد لديه نوعا من الانبهار وتجعله يأنس إليها ويستمر في مشاهدتها، ولذلك مساوىء ومحاسن، إذ إن متابعة الناشىء لمثل هذه البرامج والأفلام قد يعرفه على لغتها الغريبة أو يعينه على تنمية مهاراته في هذه اللغة، وهذا في حد ذاته مكسب جيد نافع لمن قصد تعلم هذه اللغة، غير أن هذه المتابعة قد تؤدي أيضا إلى تسرب مجموعة كبيرة من ألفاظ وصيغ وعبارات هذه اللغة الأجنبية إلى لغته الأصلية، وبذلك تعرضه مع مرور الزمن لخطر الخلط والتداخل اللغوي أو الازدواجية اللغوية التي سبق الحديث عنها وعن سلبياتها، وبالتالي فإن التلفاز عبر البرامج والأفلام والمسرحيات الأجنبية قد يؤدي إلى تقليص حصيلة الناشىء من مفردات لغته بدلا من أن يغْنيها، ويضعف قدرته على الإفصاح في التعبير بها بدلاً من أن ينميها.

8- كثرة المشاهدة للصور الصغيرة المتحركة على شاشة التلفزيون من شأنها أن ترهق الأعصاب البصرية وتتعب العين وربما تؤدي بالناشىء في المستقبل إلى أن يجد صعوبة في القراءة، وبذلك تقل فرص الاستفادة من مورد فكري ولغوي مهم.

تتساءل الباحثة «ماري وين» في استنكار واستغراب عن التلفاز في حياة الطفل فتقول:

«هل هذا تلفاز حقيقة أو مخدرات؟»، وتنتهي إلى أن التلفاز مع ما يعود به على الطفل من فوائد ومع ماله من إيجابيات بوجه عام هو أشبه بالمخدرات، (لأنه يسلب الطفل المشاهد إرادته ويعوده الاسترخاء العقلي ويبعده عن التركيز ويقلل من قدرته على الفهم، وهذه أمور لا تضيع عليه فرص تنمية لغته وحسب، وإنما تنعكس على تحصيله المدرسي والذي يحتاج إلى التركيز والفهم واليقظة وحيوية الفكر، وبالتالي فإنها تؤثر على تحصيله الفكري وعلى نمو شخصيته[18].

9- تتسرب عبر التلفاز أو (الراديو) في كثير من الأحيان ألفاظ وعبارات وتراكيب لغوية غير سليمة في نطقها أو غير صحيحة في تركيبها وصياغتها وتختلط بمفردات اللغة، ويلتقطها أفراد الجمهور دون وعي منهم، وتشيع بينهم دون إدراك لعدم صلاحها أو سلامتها. ويحدث ذلك في العادة نتيجة

لسوء ترجمة بعض البرامج الإذاعية والتلفزيونية العربية، أو لتأثر بعض المذيعين بلغة أجنبية معينة أو بأخرى أو نتيجة لعدم وجود الكفاءة اللغوية لدى بعض آخر منهم، أو لعدم تلقي هؤلاء المذيعين عامة التدريب الكافي وعدم اهتمامهم باللغة على النحو المطلوب. ومهما كانت أسباب هذه الظاهرة فإن لها بلاشك نتائج سلبية خطيرة على اللغة وعلى مستخدمي هذه اللغة، ولاسيما الناشئة منهم[19].

كتب نجيب محفوظ في زاوية «وجهة نظر» في جريدة الأهرام بعنوان «لغتنا والإذاعة» يقول[20]: «من حين لآخر تثار مشكلة اللغة العربية في التلفزيون، كيف تلقى على الناس متعثرة بأخطاء النحو والنطق، وكيف تعمل على نشر الخطأ على أوسع نطاق بقوة التلفزيون وهيمنته على الحواس والأذواق».

وكتب محمود عبدالمنعم مراد في مجلة «أكتوبر» بعنوان «لغتنا المسكينة» فقال: «كتبت كما كتب كثيرون غيري عن جرائم انتهاك لغتنا العربية، في صحفنا ووسائل إعلامنا المسموعة والمرئية... وقد يرى البعض أن هذه مسائل شكلية غير ذات أهمية، وهنا تكمن المصيبة الكبرى، إن إهدار اللغة هو إهدار لشخصيتنا وتراثنا وثقافتنا ولواحد من أهم مقومات أمتنا. إنه استهانة وعبث خطير لا يمكن أن نمل الكتابة عنه، ولفت النظر إليه».

إضافة إلى كل ما سبق ذكره من نواحي القصور في أجهزة الاتصال الحديثة المستخدمة في عالمنا العربي في الوقت الراهن عامة، ومن سلبيات تعود بالآثار السيئة على اللغة، فإن للتلفزيون بصورة خاصة آثارا سلبية على الناشىء من الناحية الصحية والسلوكية والثقافية لا يمكن تجاهلها. فهذا الجهاز يشد الناشىء ويجذبه إليه بما يعرض من خلاله من مشاهد وصور متحركة مثيرة ووسائل إغراء أخرى، ولكنه قد يجره إلى الإدمان على المشاهدة، إذا توافر لهذا الناشىء الوقت ولم يتوافر التوجيه اللازم، والإدمان على المشاهدة عبر هذا الجهاز له نتائج وخيمة العاقبة منها:

1- إن الأشعة الصادرة من شاشة التلفزيون وحركة المشاهد والصور السريعة قد تؤثر مع مرور الزمن على الظلال والأعصاب البصرية للناشىء وتنقص قدرته على التركيز وقد تقلل من قابليته على الفهم أيضا.

2- كثافة العرض والسرعة في حركة المشاهد قد تحول دون معالجة

وهضم أو استيعاب الناشىء للمعلومات المقدمة من خلال هذا الجهاز على النحو المطلوب، خاصة عندما يكون هذا الناشىء المشاهد محدود الذكاء بطيء الإدراك أو الملاحظة.

3- إن إدمان مشاهدة التلفزيون يولد لدى المشاهد عامة ولدى الطفل الناشىء بنحو خاص نوعا من السلبية واللامبالاة بمجريات الأمور من حوله وينسيه كثيرا من التزاماته ومسؤولياته. كما أن جلوسه فترة طويلة أمام شاشة التلفزيون يولد لديه الخمول والكسل وعدم الميل إلى الحركة وإلى ممارسة التمارين الرياضية، وقد يؤدي ذلك إلى فقدانه للياقته البدنية وإلى تعرضه لأضرار نفسية وجسدية وعقلية أيضا، وربما تؤثر هذه الأضرار بدورها على علاقاته الاجتماعية فتقلل من رغبته في الاتصال بالآخرين. ولذلك تحرمه مما قد يكتسب من خلال هذا الاتصال من مهارات لغوية.

4- كثيرا ما ينجذب الناشىء إلى المشاهد المثيرة التي يكثر فيها العنف وحوادث الإجرام والأعمال البهلوانية، والإدمان على متابعة مثل هذه المشاهد كثيرا مايؤدي إلى إثارة الأعصاب وإيجاد نوع من التشنج ويزيد من حدة الانفعال ويقود إلى العنف والخشونة في التصرف، كما أنه قد يفضي إلى تبلد العواطف وإضعاف أحاسيس الشفقة والرحمة، هذا إضافة إلى ما يؤديه من نفور من القراءة التي تقتضي في العادة سكون النفس وهدوء البال وراحة الأعصاب لتؤدي دورها في عملية التثقيف والتطوير اللغوي على الوجه السليم[21]. ولا يخفي أن خشونة الطبع وسرعة الانفعال أو حدته من شأنها أن تخلق نوعا من التنافر، وتقلص من فرص الاتصال بالآخرين أو من توثيق الإرتباط الحميم بهم، وبذلك تكون سببا في تقليل المحصول اللغوي المستفاد منهم.

رغم وجود السلبيات المذكورة فإن من الممكن أن يكون جهاز التلفاز وجهاز (الراديو) معاً أكثر فاعلية في تنمية المهارات اللغوية لدى الناشىء، وخاصة الناشىء الصغير المؤهل لتلقن اللغة، إذا كان هناك اهتمام كاف بالدور التثقيفي الذي يؤديه كل من هذين الجهازين، وأمكن استغلال كل منهما بوعي وحرص كأداتين لنشر اللغة القومية وتنمية حصيلة الناشئة والمتلقين عامة من مفرداتها وصيغها وتراكيبها السليمة المنتقاة، ومما يساعد على تحقيق ذلك ـ وعلى مستوى العالم العربي بصورة أخص ـ ملاحظة

الأمور التالية[22]:

1- زيادة البرامج التعليمية التي تولي اهتماما خاصا بالمفردات اللغوية وبطرق نطقها وبيان معانيها وطرق تركيبها وكيفيات وحالات استعمالها، مثل برنامج (شارع السمسم) المشهور وبرنامج (المناهل). وكذلك زيادة حلقات مثل هذه البرامج، ومضاعفة فترات بثها، واختيار الفترات الملائمة لهذا البث، كفترات العطل الرسمية والمناسبات التي يكون الناشئة فيها حاضرين في منازلهم وتتاح لهم فرص المشاهدة.

2- متابعة ما يحصل للبرامج الأجنبية المترجمة من تطورات في الأصول، والسعي لتطوير ما يترجم من هذه البرامج، وكذلك العمل بحرص تام على ربطها بالواقع الفعلي والبيئة المحيطة بالجمهور، واستيحاء الصور والمشاهد المشوقة والحركات أو الفعاليات المثيرة التي تجسد الألفاظ وتجسد معانيها في أذهان الناشئة، أو تقربها إليهم وتثبتها في ذاكرة كل منهم من هذا الواقع وهذا المحيط. لا أن تترجم المشاهد والمناظر والشخصيات من الأصل الأجنبي ترجمة حرفية بعيدة عن النظر إلى المحيط أو الوسط الاجتماعي الذي تعرض فيه.

إن انتزاع المشاهد والصور من محيط المشاهد نفسه ومن واقعه الاجتماعي الذي يعيشه، واختيار المشخصات والشخصيات الحية التي يراها أو يتصور وجودها في هذا المحيط وفي هذا الواقع، يجعلها أقرب إلى نفسه ويجعله أكثر تفاعلا معها، ويجعل أفعالها وحركاتها ألصق بفكره وخياله، كما يجعل الألفاظ والصيغ والتراكيب اللغوية التي تنطقها أو تعبر عنها أو ترتبط بها أعلق بذهنه وبذاكرته.

3- انتقاء الألفاظ وتقديمها عبر البرامج المذكورة في سياقات وارتباطات ملائمة، وعلى نحو مرحلي تدريجي، تراعى فيه قدرات الناشئة العقلية وقابلياتهم على التصور والحفظ والإدراك والفهم، كما يراعى فيه عدم التكرار الممل للصيغ والتراكيب اللغوية. ويمكن أن تقدم مجموعات كبيرة من المفردات اللغوية على سبيل التمثيل عبر برامج أدبية تتضمن الفقرات التالية:

أ- قراءة بعض النصوص القرآنية أو نصوص الحديث النبوي الشريف. (هذا بالنسبة للمسلمين) وبيان ما تشتمل عليه هذه النصوص من جمال

تعبيري أو لغوي.

ب- قراءة بعض النصوص الأدبية الجذابة المتميزة بموسيقى عباراتها وجرس ألفاظها بالإضافة إلى حسن مضامينها، ثم التنبيه على الألفاظ الجديدة أو الجميلة والمعاني السامية التي تشتمل عليها هذه النصوص.

ج- حكاية القصص القصيرة المشوقة المثيرة والطرائف الممتعة المسلية التي يمكن أن تستغل الصور المتحركة والعمليات الفنية المتاحة في سردها وعرض أحداثها.

د- تقديم دروس منظمة ترتبط بصورة أو بأخرى بالمقررات المدرسية وبمقررات اللغة والأدب والبلاغة بنحو خاص، على أن يعلن بصورة مستمرة عن هذه الدروس وعن أوقات تقديمها أو بثها وعن مدى أهميتها.

4- تقديم مسلسلات الأطفال كالقصص والمغامرات باللغة الفصحى المبسطة، أو كما يسميها البعض بـ (اللغة المخففة)، أي اللغة التي تكون وسطاً بين العامية المنقحة المهذبة والفصحى العالية[23]. مع مراعاة إدخال المفردات اللغوية الجديدة فيها بشكل تدريجي ومستمر، وتجنب ترجمة المسلسلات الأجنبية منها ترجمة حرفية، لأن ذلك قد يؤدي إلى صعوبة فهم العبارات أو الألفاظ المستخدمة فيها على النحو المطلوب أو إلى التعود على التعبير اللغوي غير المقبول في الوسط الثقافي الذي يعيشه أو سيعيشه الناشىء.

إن البرامج والمسلسلات التي تقدم للطفل باللغة الفصحى السليمة تجعل اللغة القومية محببة إلى الطفل، قريبة منه، مألوفة مأنوسة لديه، سهلة المنال يمكن إتقانها. وليس هناك ما يدعو إلى اللجوء إلى لغة عامية إقليمية تحدد الاكتساب اللغوي والفكري للطفل وتضيق عليه آفاقه الثقافية، وتظهر له اللغة الأم وكأنها لغات شتى متفرقة مختلفة يصعب التمكن منها.

لقد اختير افي أثناء إعداد مؤسسة الخليج لبرنامج «افتح ياسمسم» أطفال من الكويت وعمان والقاهرة وتونس، «وأجريت عليهم تجارب لغوية بين عامي 1977-1978، خرج الدارسون منها بنتيجة مهمة مفادها أن الأطفال العرب يفهمون الفصيحة لأنها محيطة بهم، على الرغم من ضعف مقدرتهم على التحدث بها، وقد أثبتت هذه الدراسات أن مهارة الفهم اللغوي تختلف كثيرا عن مهارة الإنتاج اللغوي، وفي ضوء هذه الدراسات اختيرت الفصيحة

لغة للبرنامج، وحققت أهدافها بعد أن تم تنفيذه وعرضه في الأقطار العربية. حتى أن العاملين في حقل ثقافة الطفل لم يجتمعوا على جودة برنامج تلفازي للأطفال كاجتماعهم على جودة «افتح ياسمسم» والأطفال أنفسهم لم يكونوا أقل شأنا من الكبار في اجتماعهم على هذا البرنامج وترديدهم عباراته وألفاظه وأغنياته ومواقفه»[24].

5- زيادة عدد البرامج العلمية أو الثقافية التي تقدم باللغة الفصحى (بالنسبة للعربية)، والتي تكون في الغالب محببة إلى المشاهدين ومن ضمنهم الناشئة، سواء كانت هذه البرامج منتجة محليا أو مترجمة مثل برامج «عبر التلفزيون» ـ «ترانس تيل TRANSTELL» التي يتولى إصدار بعضها صندوق رعاية الطفولة التابع لهيئة الأمم المتحدة UNICEF، «الأرض كما يراها العلماء»، «الماء هو الحياة»، «عالم المعرفة»، «عالم الطبيعة»، «عالم الغد»، «سباق نحو القمة»، «ما بعد الألفين»، وأرجو أن يكون البرنامج الأخير قد ترجم إلى اللغة العربية... على أن يقدم وينفذ هذه البرامج كلها أناس متمكنون، أي ممن يمتلكون ثقافة لغوية وافية ويتميزون بطلاقة تعبيرية جيدة، ونطق سليم، وأصوات رخيمة ملائمة، فذلك أثر كبير على جذب المشاهدين والمستمعين صغارا وكبارا وشدهم إلى هذه البرامج ونقل مفردات اللغة إليهم على الوجه السليم وتشجيعهم بطريق مباشر أو غير مباشر على التقاط نسبة كبيرة من المفردات بنطقها السليم ومعانيها الصحيحة.

6- إن للمذيعين ومعدي ومقدمي البرامج الدئمة في المذياع والتلفزيون معاً دوراً كبيراً في نقل مفردات اللغة، لاستمرارية تواصلهم مع الجمهور، وربما يكون لهذا الدور سلبياته على لغة هذا الجمهور إذا لم يتمتع هؤلاء بالكفاءات اللغوية والصوتية والإلقائية اللازمة، ولهذا كان لابد من انتقاء طائفة ممن يتمتعون بطلاقة فكرية وطلاقة وثقافة لغوية عالية وقدرات متميزة على الإلقاء والأداء الصوتي والنطقي السليم لتولي الوظائف المشار إليها، ومواصلة تدريبهم وإعدادهم، ليس فنيا وثقافياً فحسب بل لغويا أيضا، أي العمل على تقوية مهاراتهم اللغوية وقدراتهم الخطابية[25]. ثم إلزامهم أو حثهم على الالتزام وقواعد اللغة في كل ما يتولون من مهام مرتبطة بها، وحثهم كذلك على متابعة ما سيحدث أو يوضع من قبل المؤسسات اللغوية من مصطلحات وتراكيب وصيغ وألفاظ، وعلى تحكيم

الذوق الفني ومراعاة المعايير الحضارية الملائمة للعصر ومقاييس اللغة السليمة في انتقاء المفردات والتراكيب اللغوية التي يستخدمونها في التعبير عما يراد نقله من أخبار ومعلومات وأفكار ومعان ومشاعر...

7- يستحب أن يتولى تنفيذ أو تقديم برامج ومسلسلات الأطفال ناشئة ممن يتمتعون بمهارات لغوية متميزة وطلاقة فائقة في التعبير، فمن الملاحظ أن الأطفال يميلون في الغالب إلى تقليد الكبار في كثير من التصرفات، ولكنهم يتأثرون أيضا بأندادهم في السن بشكل سريع ولا إرادي أحياناً، وخاصة في مجال اللغة، فالطفل يسارع إلى التقاط الكلمة من طفل مثله، ولربما اندفع إلى ذلك بدافع التقليد والمحاكاة، أو بروح التحدي أو المنافسة، أو بدافع الطموح إلى بلوغ مستوى من يفوقه في مهارة معينة.

8- إن الأفلام والتمثيليات المناسبة تشارك بلاشك في تنمية المهارة اللغوية لدى الناشىء، غير أن الملاحظ أن الطفل ينشد إلى المشاهد والأحداث في هذه الأفلام والتمثيليات ويتابع تطوراتها، دون التفات إلى الجانب اللغوي هذا مضاف إلى أن اللغة التي تستخدم في عرض مثل هذه المواد عادة ما تكون ضيقة الأفق محدودة العناصر، حيث إن المشاهد والصور هي التي تتولى في الغالب تجسيد الأحداث والأفكار والمعاني والمشاعر وليس الكلمات، كما أن اللغة المستخدمة فيها غالبا ما تكون العامية المبتذلة العناصر، القاصرة عن اللغة الفصحى في الكم والنوع وسعة التأثير وفي القيمة الإبداعية كما سيتبين ذلك، لذلك كان من المقترح أن تثري لغة الأفلام والمسرحيات والمسلسلات التلفزيونية، وأن تخضع المفردات المستخدمة فيها لعملية انتقاء متأن مدروس دون أن يؤثر ذلك على عفوية العرض وسلاسة الأسلوب، وأن تستخدم في تأليفها وإخراجها اللغة الفصحى المبسطة، أو ما يطلق عليها أحيانا باللغة الوسطى التي ترتقي بلغة العامة دون أن تكون غريبة عليهم ودون أن تهبط بلغة الخاصة، وبهذا تكون مشاركة التلفزيون في تنمية الحصيلة اللغوية للمشاهد بهذه الفقرات أو المواد أكثر إيجابية.

9- يسعى مسلسل (المناهل) المذكور آنفا إلى إغناء الحصيلة اللغوية لدى الناشئين، وذلك من خلال عدد من الفقرات ذات المشاهد والصور المتحركة والنصوص المقروءة مثل: «مطبخ فرحان»، و«دكان كل شيء» و«قصص للذكرى» و«شجرة المفردات» وغيرها. غير أن الحصيلة اللغوية التي يمكن

أن تستفاد من مثل هذه الفقرات وغيرها ماتزال ضعيفة محدودة، لأن البرنامج يركز على تعليم القراءة للأطفال في مراحلهم الدراسية الأولى، بينما يمكن أن يستغل البرنامج لتنمية المهارات اللغوية الأخرى أيضا، وخاصة مهارة التعبير، وذلك عن طريق الارتقاء التدريجي في مستويات النصوص والمفردات والموضوعات التي تقدم، وعن طريق عمليات بناء الجمل وتكوين العبارات منها، بالإضافة إلى توسيع المعجم الناطق والمصور، فبهذه الإجراءات يمكن أن يرتقي البرنامج في مادته اللغوية والثقافية إلى مستويات تتجاوز مستويات مراحل الدراسة الأولى ويكون أبعد أثرا وأعم نفعاً.

10- بعض البرامج التعليمية كبرنامج (المناهل) السابق الذكر تقدم مجموعات من الكلمات المنتقاة وتبين طرق نطق هذه الكلمات، ولكن دون أن توضح أو تجسد وتصور ما تدل عليه أو توحي به هذه الكلمات من معان وأفكار ومواقف، ولاشك أنه من الضروري ربط الكلمات والصيغ الكلامية التي تقدم ربطاً فعلياً مباشراً بمعانيها أو مسمياتها والمواقف المشيرة لها. فقد سبق القول إنه لا فائدة من معرفة أو حفظ الألفاظ دون معرفة مدلولاتها، إضافة إلى أنه قد يكون من الصعب على الناشىء حفظ الكلمات مجردة من مدلولاتها أو تذكر هذه الكلمات في الوقت المناسب دون أن يكون قد ارتبطت في ذهنه من قبل بسياقات أو مواقف معينة بينما يصبح من السهل حفظها واستحضارها عندما تقترن بما يجسد أو يوحي بمعانيها من صور ورسوم ومثيرات خاصة.

11- لقد ثبت من البحوث الميدانية التي أجريت في عدد من البلدان الأوروبية بشأن التعرض للقنوات الوافدة أن المواطن يميل إلى أن يقضي وقت فراغه في مشاهدة البرامج الوطنية. إذا كانت هذه البرامج تلبي احتياجاته الثقافية وميوله الفنية وتتماشى مع ذوقه، وكانت مقدمة بلغته القومية أو الوطنية، حتى مع إجابته لإحدى اللغات الأجنبية التي تقدم بها برامج أخرى[26]. وأعتقد أن ذلك يمكن أن ينطبق على كثير من الدول العربية إذا لم يكن كلها. وبناء عليه فإنه يمكن استغلال هذا الميل بالارتقاء بالمستوى الفني ومستوى المادة والأداء للبرامج التلفزيونية المحلية، بحيث تتناسب هذه البرامج مع أذواق المواطنين على مختلف طبقاتهم وميولهم ومستوياتهم العقلية والعلمية، وتلبي حاجاتهم الاعلامية والاجتماعية

والثقافية وتتسم بدرجة عالية من الجودة تنافس بها البرامج الوافدة المقدمة بلغاتها الأجنبية الأصلية، وبذلك يمكن للمواطنين أن يستغنوا بمشاهدتها عن مشاهدة البرامج الأجنبية وتقوى صلتهم بلغتهم وتثري حصيلتهم من هذه اللغة ومن مفرداتها عن طريق هذه المشاهدة، كما يمتنع أو يقل الخطر من تعرضهم للازدواجية اللغوية

أو تسرب الألفاظ والعبارات والمصطلحات اللغوية الأجنبية إلى لغتهم[27].

12- متابعة الأخطاء اللغوية التي تتسرب من خلال الأجهزة المذكورة، والعمل بحرص ودأب على تصحيحها والتنبيه عليها للحد من شيوعها وتأثيرها على اللغة. ويفترض أن يتم ذلك بتعاون الجهات المسؤولة عن هذه الأجهزة والمباشرة لها مع المؤسسات اللغوية والجهات العلمية ذات العلاقة[28].

13- يمكن تفادي بعض الأخطار أو الأضرار الناجمة عن إدمان الناشئة على مشاهدة التلفزيون وتوجيههم إلى الاستفادة لغوياً وثقافياً مما يشاهدونه من برامج عن طريق الإجراءات التالية:

أ- توجيه الناشىء من قبل أبويه أو من قبل المشرفين على تربيته إلى مشاهدة البرامج التعليمية الثقافية والبرامج والأفلام المسلية الخالية من مشاهد العنف والتي تتناسب مع مستواه العقلي وتتحدى قدراته اللغوية لتطورها وتنميها. ولا يترك له الاختيار دائما، لأنه قد يختار منها ما يضره أو ما لا يعود عليه بالنفع الكثير لتطورها وتنميها. ولا يترك إليه الاختيار دائما، لأنه قد يختار منها ما يضره أو ما لا يعود عليه بالنفع الكثير.

ب- تحديد فترات المشاهدة للناشىء، وتشجيعه على وضع جدول زمني يومي متوازن لأوقات فراغه، يجمع فيه بين مشاهدة بعض البرامج التلفزيونية وبين القراءة الحرة واللعب أو زيارة الأصدقاء والجلوس مع أفراد الأسرة وقت مجلسهم، كما يتضمن المساعدة في أداء بعض الواجبات والأعمال التي تختص بإدارة وتصريف شؤون المنزل. (هذا بعد أداء الواجبات المدرسية بالطبع).

ج- متابعة ما يشاهده الناشىء من برامج وفقرات وأفلام، وتصحيح ما قد يبدو فيها من أخطاء لغوية وتفسير ما قد يرد ضمنها من مفردات لغوية غامضة أو غريبة على الناشىء، وتبسيط ما قد يصعب عليه استيعابه

وإدراكه من مفاهيم ثقافية أو حضارية، إضافة إلى تنبيه على الجوانب السلوكية المرضية والجوانب المرفوضة ومساعدته على التفريق بين ما يتناسب معه وما يختص بالراشدين، (هذا مع افتراض أن من تولى تربية الناشىء ورعايته قادر على القيام بالمهام المذكورة).

د- إتاحة الفرصة للناشىء لابداء وجهة نظرة الخاصة فيما يشاهده ولطرح بعض الموضوعات التي يطلع عليها للمناقشة بينه وبين بقية أفراد الأسرة، فذلك يهيىء الفرص لاستخدام ما استفاده خلال مشاهدته من ألفاظ وعناصر لغوية جديدة ويحفزه على استحضارها ويدعوه لممارسة اللغة وإنعاش مخزونه للفظي بنحو عام هذا بالإضافةإلى إنعاش مخزونه الفكري[29].

الحاسب الآلي واللغة:

للحاسب الآلي في عصرنا الحاضر ـ كما هو مشهود دور ـ مهم وفعال في مجال البحث العلمي والإحصاء والفهرسة وتخزين وتصنيف وتوصيل المعلومات والبيانات على اختلاف أنواعها، ولقد اتسع مجال استخدام الحاسب الآلي في عالمنا الحاضر ليصبح وسيلة للاتصال الاجتماعي، وأداة لتنظيم وتنسيق كثير من شؤون الحياة، وواسطة للتثقيف والتعليم وتنمية المهارات بمختلف أشكالها، ومن بينها المهارات اللغوية، هذا بالإضافة إلى كونه وسيلة للمتعة والتسلية وإزجاء وقت الفراغ[30]. وقد اتخذ الحاسب الآلي كوسيلة للتعلم عن بعد، بالإضافة إلى اتخاذه وسيلة للتعلم عن قرب. يقول أحد الباحثين: «إن هناك تقنيات تربوية متنوعة وفعالة الاستخدام في التعلم عن بعد، ويتوقع أن تتطور كثيرا حتى عام2000، غير أنه يعتقد أن أفضلها حاليا هي أجهزة (الميكرو كمبيوتر Micro Computer) والتلفزيون بدائرتيه المفتوحة والمغلقة، وأجهزة الحاسوب ذات الشاشات المستقبلة للرسومات والكتابة المدعمة بوسيلة الاتصال السمعية، وأخيرا الفيديو ديسك التفاعلي»[31].

ولقد بلغ الحاسب الآلي من التطور في الاستخدام لتخزين ونشر المعلومات وإيصال المعارف والخبرات إلى درجة جعلت البعض يعتقد بأنه أصبح منافسا قويا للكتاب، وخاصة بعد تطور مراصد المعلومات وظهور

النشرات والدوريات العلمية والثقافية الإلكترونية[32].

استطاع هذا الجهاز فعلا أن يجتذب إليه طائفة كبيرة من الجمهور وأن ينفذ إلى كثير من طبقات المجتمع وطوائفه. ولاشك أن لانتشاره واتساع مجالات استخدامه أثرا كبيرا في تطوير عمليات التعليم، وذلك ما جعله موضع اهتمام الباحثين في كل مجالات المعرفة ومن بينهم الباحثون اللغويون العرب، حيث تنبهوا منذ بدايات انتشاره لما يمكن أن يقوم به من دور فعال في مجال تعليم اللغة ونشرها وبحث الموضوعات المتعلقة بها.

يقول الدكتور إبراهيم أنيس في مقالته التي كتبها قبل عشرين عاما بعنوان: «دور الكمبيوتر في البحث اللغوي»: «إن فكرة استخدام الكمبيوتر في البحوث اللغوية قد ظلت تداعب خيالي منذ سمعت عن مجالات تطبيقه، ولكني لم أجرؤ على مصارحة أحد بذلك إلى أن حدثني في هذا الشأن الأستاذ الدكتور محمد كامل حسين متسائلا: لماذا لا نستخدم الكومبيوتر في بحوث لغتنا العربية؟ وكأني بعد هذا القول قد صحوت من غفوة وقد غمرني قدر كبير من الحماس»[33]. لقد تحقق ما تخيله أو تأمله الدكتور أنيس فعلا واستخدم الحاسب الآلي في البحوث اللغوية لدى عدد من المؤسسات اللغوية العربية ومن جملتها مكتب تنسيق التعريب في الوطن العربي.

اتخذ مكتب تنسيق التعريب في الوطن العربي الحاسب الآلي وسيلة لخدمة أهدافه في تعليم اللغة العربية ونشرها وتنمية وتطوير مفرداتها وصيغها، والسعي لجعلها وافية بمطالب الحياة الجديدة مستوعبة لما يستحدث من علوم وفنون ومعارف، فاستخدمه في معالجة المصطلحات العلمية وفي عمليات التعريب والترجمة وتصنيف مجموعات من المفردات اللغوية وتأليف المعاجم وغير ذلك مما يتصل بموضوعات اللغة[34].

ولقد تطور استخدام الحاسب الآلي لدى عدد من الدول المتقدمة، من قبل المؤسسات اللغوية فيها، كالمجامع اللغوية ومراكز تعليم اللغة والدوائر المهتمة باللغويات وما يتعلق بها، هذا بالإضافة إلى المؤسسات التعليمية الأخرى الرسمية منها وغير الرسمية، فلم يعد استخدامه لدى هذه المؤسسات مقتصرا على البحث اللغوي وأعمال الترجمة وتصنيف المعاجم اللغوية الأحادية أو الثنائية اللغة ومعالجة المصطلحات العلمية، وإنما شمل عددا

كبيراً من الأنشطة التي تؤدي إلى تطوير المهارات اللغوية لدى الناشئة وإلى تنمية حصائلهم اللفظية، فقد عملت أو أشرفت هذه المؤسسات على تصميم وإنشاء عدد كبير من البرامج التعليمية المقروءة والمسموعة وإعداد المسابقات المنظمة والألعاب المسلية التي تهدف إلى تلقين المفردات اللغوية وتعليم كيفية نطقها والتعرف على مدلولاتها وإيحاءاتها واستخداماتها المختلفة، هذا بالإضافة إلى البرامج العلمية أو التثقيفية العامة التي تقدمها بعض المؤسسات التعليمية عن طريق الحاسب الآلي الكبير Main Frame أو الحاسب (الميكرو كمبيوتر) وبرامجه المسجلة على أسطوانات، والتي من شأنها أن تعمل على إغناء الحصائل الفكرية للناشئة، وتطوير مهارتهم اللغوية والفنية وتنمية قدراتهم الإبداعية في آن واحد وتثقيف الناس عامة عن قرب وعن بعد[35].

وأثر الحاسب الآلي الفعال في تعليم اللغة وتلقين الكلمات يكمن في الطريقة المنهجية التي تعد وتعرض وتستخدم بها البرامج، وفي الشكل الحركي الذي تتخذه اللغة، وتفاعل الإنسان واستجابته للمثيرات والحوافز السمعية والبصرية التي تصاحب عمليات تعليم اللغة فتجسد له اللغة في إطار مرئي جميل أو مسموع مؤثر أو هما معا، أو تستحثه على المنافسة والتحدي وتستدرجه فيواصل أو يعاود النشاط ويكرر المجابهة والتحدي من دون سأم أو ملل، هذا بالإضافة إلى ما توافر له من قدرة على الانتقال والاختيار لما يتناسب مع قابلياته الطبيعية الخاصة وإمكاناته المادية والزمانية وما يتلاءم مع حاجاته ويلبي رغباته.

إذا كان الإنسان يتعلم اللغة في المدرسة أو يعيشها من خلال مشاهدته لبرامج التلفزيون أو سماعه لبرامج الراديو من دون أن تكون له قدرة على الاختيار أو التحكم، فهو هنا ينتقي ما يود مشاهدته أو سماعه، ويشاهد ويسمع أنى شاء، ويعاود المشاهدة والسماع أنى طابت له المعاودة، وقد يشارك في إعداد أو تطوير ما يشاهد أو يسمع.

إن قدرة الإنسان على انتقاء مايرغب من مواد أو برامج أو مهارات تبعثه على الانشداد لما ينتقي، وتشجعه على التعلم الطوعي، وتمكنه من اكتساب ما يرغب في اكتسابه ويلبي حاجته من مفردات اللغة أو مهاراتها. وقدرته على اختيار زمان ومكان ما يشاهده أو يسمعه تزيد من تقبله واستيعابه لما

يعرض أو يسمع ومن ثم تضاعف من فائدته. وقدرته على تكرار ما يشاهد أو يسمع تزيد المعارف اللغوية التي يكتسبها رسوخاً وثباتاً فيجعلها أكثر حيوية في ذهنه وفاعلية في حياته. ومشاركته في إعداد وتطوير ما يشاهد أو يسمع تضاعف من رغبته في الإكتساب، وتطور قابلياته اللغوية والفكرية والفنية في آن واحد. ولقد أثبتت التجارب العملية فاعلية الحاسب الآلي في تعليم اللغة وتلقين مفرداتها وتفوقه في هذا المجال على الوسائل الأخرى التقليدية[36].

على الرغم مما للحاسب الآلي من دور مهم في عملية التعليم عامة، ومن أثر وفاعلية كبيرة في تنمية المهارات اللغوية وإمكانيات واسعة لاستخدامه كوسيلة لإثراء حصيلة الإنسان من مفردات لغته بصورة خاصة فإن له سلبياته لا يمكن تجاهلها، وله اعتبارات يجدر الإشارة هنا إليها أو إلى المهم منها على الأقل.

1- على الرغم من كثرة تصنيع الحاسب الآلي في الوقت الراهن وتنافس الشركات الصناعية والتجارية على تسويقه فإنه مايزال باهض الثمن كثير التكلفة بالنسبة لذوي الدخل المتوسط، ناهيك عن ذوي الدخل الواطىء أو الضعيف، لذلك فإن انتشاره مايزال محدوداً نسبياً، محصوراً بين الطبقات أو الوسائط الاجتماعية الأرستقراطية، أو التي تتمتع بأوضاع ومستويات اقتصادية مشجعة، أو بين المؤسسات الثقافية التي قد تخصصه وتوقفه على استعمالات محدودة وعلى برامج نفعية معينة.

2- إن منفعة الحاسب الآلي ماتزال محصورة ليس فيمن يتمكن من اقتنائه أو توفيره فحسب بل فيمن يحسن استخدامه أيضا، فإذا كانت القراءة تتطلب القدرة على تهجي الكلمات والعبارات وإدراك مدلولاتها فإن الحاسب الآلي يتطلب بالاضافة إلى ذلك مهارات معينة تحتاج في اكتسابها إلى الدراسة أو التدريب أو هما معا، ربما لفترات طويلة، علاوة على ذلك فإن كثيرا من برامجه تأتي بلغة صانيعها أو مخترعيها أو مصدريها، وهذا ما يحوج من يستخدمها إلى تعلم تلك اللغة، من أجل تحقيق أكبر قدر ممكن من الفائدة، إلا أن تترجم هذه البرامج إلى اللغة الأم أو تعد وتخرج أساساً بها.

3- مع توفر الحاسب الآلي فإن نقله ليس بالأمر اليسير أحيانا، نظرا

لكبر حجمه وحاجته الدائمة إلى الخدمة والصيانة الكهربائية كأساس لتشغيله واستعماله وإلى قطع الغيار التي قد لا تتوفر في بلدان عديدة، وربما صعب الحصول عليها حتى في بعض الأوساط المصنعة لها.

4- إن برامج الحاسب الآلي العلمية أو التثقيفية رغم ما بلغته من تطور وإتساع لاتزال محدودة، من حيث مستوياتها ومن حيث أنواعها ومجالاتها؛ فبرامج تعليم الناشئة مثلا ماتزال محصورة في مجالات علمية أو فنية ترفيهية معينة أو مقصورة على تعليم مهارات مبدئية، هذا بالإضافة إلى ارتفاع أسعار بعض هذه البرامج إلى حد باهظ.

5- معظم الناشئة تستهويهم برامج الحاسب الآلي المسلية وألعابه المثيرة أكثر من البرامج التعليمية. ومما يدل على ذلك زيادة أسعار هذه البرامج وشدة اهتمام الشركات المصنعة والمسوقة لها بتصنيعها ونشرها لجني أكبر قدر ممكن من الأرباح.

6- من الملاحظ أنه كلما زاد عنصر الإثارة وشد الأعصاب في ألعاب الحاسب الآلي زاد إقبال الناشئة عليها، إذ أن الناشىء يندفع بقدر ماتستفزه هذه الألعاب أو تتلاعب بأعصابه، ويكرر القيام بها على قدر ماتشتد إثارتها، وهذا في حد ذاته يشكل خطراً كبيراً على جهازه العصبي، لما ينتج عنه من توتر وشدة انفعال مستمر، ولربما كان لذلك أثر وانعكاس على سلوكه العام وعلى تصرفاته الحياتية.

7- إن ذبذبات وترددات الضوء المتكررة على شاشة جهاز الحاسب الآلي قد تؤدي إلى إحداث أضرار على أعصاب البصر، خاصة في حالة استخدام الحاسب الآلي لفترات طويلة، أو في حالة الاقتراب الكثير من شاشته، بالنسبة لمن يعانون من قصر النظر أو لمن تعودوا على الاقتراب من المادة المقروءة كشيء ألفوه خارج عن إرادتهم. وواضح أن هذه النتيجة السلبية يمكن أن تترتب على مشاهدة البرامج التلفزيونية أو غيرها من الوسائل التعليمية أو التثقيفية البصرية، إلا أنها ربما تكون مضاعفة بالنسبة للحاسب الآلي الذي يقتضيه اقترابا أكثر، نظرا لصغر حجم شاشته وحجم ما يظهر مرسوماً عليها، بالقياس إلى شاشة التلفاز مثلا.

8- إن استخدام الحاسب الآلي يقتضي الجلوس المستقر في مكان معين وفي وضع معين ثابت من قبل المستخدم، وقد يعود هذا الجلوس المستقر ـ

إذا طال أمده ولم تتخلله حركات عضلية كافية ـ بنتائج سلبية على صحة المستخدم مثلا السمنة والترهل وركود أو هبوط في الدورة الدموية، مما قد يتسبب في نتائج ومضاعفات خطيرة على الصحة أو على اللياقة البدنية وأخيرا على شخصية الفرد ونفسيته وعقليته.

9- بالنسبة للبرامج التعليمية العربية التي تقدم من خلال الحاسب الآلي، هناك عدد كبير منها مترجم إلى العربية ترجمة حرفية سقيمة، تكثر فيها المفردات الدخيلة والغريبة، والتعبيرات غير المألوفة مما يجعلها صعبة الفهم ومنفرة أحيانا، أو يؤدي إلى نقل اللغة ومفرداتها إلى أذهان الناشئة في صورة محرفة أو مشوشة أو غير سليمة.

10- إن كثيرا من برامج الحاسب الآلي المستوردة تعكس في الغالب المعايير والعادات والتقاليد الاجتماعية والدينية والاتجاهات الفكرية والأعراف اللغوية لمجتمعات الدول المصنعة والمصدرة لها، وقد يؤدي استخدام هذه البرامج إلى تسرب هذه المعايير والتقاليد والأفكار إلى من يستخدمها في المجتمعات المستوردة لها أو تؤثر فيه نوع من التأثير، وقد تتسبب على المدى البعيد في إحداث صراع فكري واضطراب في القيم، أو فقدان الهوية الحضارية وتذبذب روح الانتماء.

يتضح مما سبق أن الكمبيوتر أو الحاسب الآلي على الرغم مما ذكرنا من إيجابياته، فهو مايزال محدود النفع كوسيلة تثقيف، وكوسيلة لتعليم اللغة وتلقين مفرداتها، قياساً إلى القراءة والاتصال الاجتماعي المباشر مثلا، وأن فاعليته في التعلم ماتزال أقل من فاعلية هذه الوسائل، خصوصا لدى المجتمعات الفقيرة أو الأوساط الشعبية التي لا تتوافر فيها الظروف المساعده على انتشار هذا الجهاز. كما أنه وإن ارتقت وتطورت فاعليته في التعليم والتثقيف تبقى له آثاره الصحية والاقتصادية السلبية على من يستخدمه، لاسيما إذا لم يتوافر الإرشاد السديد والتوجيه السليم. علما بأن الحاسب الآلي في معظم أوضاعه وأشكاله يمكن اعتباره كإحدى الوسائل التثقيفية المقروءة، لأنه يقوم بدوره في عملية التعليم في الغالب عن طريق الكلام المكتوب أو اللغة المدونة التي تظهر على شاشته أو تنسخ على الورق.

على الرغم مما سبق فإنه يمكن زيادة أو تطوير فاعلية الحاسب الآلي وتدعيم دوره كوسيلة لتعليم اللغة وإغناء الحصيلة اللفظية وكأداة عامة

للتثقيف وجهاز للتسلية البريئة النافعة، والتقليل من السلبيات التي تحصل من جراء سوء استخدامه، وذلك عن طريق تطبيق الإجراءات أو المقترحات التالية:

1- يمكن للمؤسسات التعليمية بصورة عامة والمؤسسات اللغوية من بينها، أن تعمل على توفير ما يمكن توفيره من أجهزة الحاسب الآلي، وبرامجه التعليمية النافعة، في مراكز خاصة، يستطيع فيها أفراد المجتمع من المتعلمين والهواة استخدامه والإفادة من برامجه في المجالات التعليمية وفي تطوير المهارات اللغوية، لا سيما أولئك الذين لا يمكنهم الحصول على الحاسب الآلي الشخصي، وحبذا لو تساهم الدولة في تحقيق ذلك وفي منع احتكار الحاسب الآلي ومنع الاستغلال في تسويقه من قبل المؤسسات لتنخفض أثمانه وأثمان برامجه فيزداد الإقبال عليه ويعم الانتفاع به.

2- أن تقوم المؤسسات التعليمية الرسمية ومراكز تعليم اللغة والجهات المهتمة بنشر اللغة القومية وحمايتها بنحو عام، وذلك بإقامة دورات خاصة مستمرة مجانية أو بأسعار رمزية أو مخفضة للتدريب على كيفية استخدامه في مجال تعلم اللغة وتعليمها وفي مجالات البحث اللغوية بكل أشكالها ويمكن أن تستفيد هذه المؤسسات مما بلغته الشاشة الإلكترونية من تطور تقني ملحوظ في الكتابة وفي نقل الرسوم على الشاشة عن طريق الأقلام الإلكترونية المشعة والتعلم عن بعد[37]. في زيادة فاعلية الحاسب الآلي في تعليم اللغة وفي توسيع مدى هذه الفاعلية.

3- ينبغي ألا تترك ترجمة برامج الحاسب الآلي التعليمية والثقافية عامة للهواة وغير المتخصصين أو للشركات التجارية التي لا هم لها إلا توفير الأرباح المادية، كما ينبغي ألا يكتفى في ترجمة هذه البرامج بالجهود الفردية والاجتهادات الشخصية. فالأجدر أن تباشر المؤسسات اللغوية والمؤسسات التعليمية عامة والمؤسسات والدوائر الرسمية معها في إعداد لجان وهيئات متخصصة لترجمة هذه البرامج ونقلها إلى اللغة القومية، تحت إشراف وتوجيه حثيث خاص من هذه المؤسسات، ليتم نقل المواد العلمية والثقافية إلى الناشئة وفق منهج مدروس وبلغة صافية ومفردات فصيحة ويمنع تسرب الكلمات الغربية أو المرتجلة التي لا تقرها قوانين وأصول اللغة، ويتم التخلص من الترجمات المضطربة التي تشوه وتدعو إلى

البلبلة في تلقي وإدراك ألفاظها.

4- يمكن أن تشرف المؤسسات اللغوية والمؤسسات التعليمية الرسمية بدعم من الدولة أيضا على عملية إنتاج وإخراج برامج الحاسب الآلي التعليمية. وأن توصي بإنتاج عدد من هذه البرامج على نحو منظم متقن مدروس، بحيث يكون لهذه البرامج دور بارز في تعليم اللغة وتلقين المفردات وفق منهج متدرج مع المراحل التعليمية والمستويات العقلية المختلفة[38].

5- أن تراقب البرامج من قبل الجهات المسؤولة، من أجل منع ما يتنافى أو يتعارض منها مع المثل والقيم الدينية والاجتماعية والقومية والحقائق التاريخية والاتجاهات الفكرية المتعارف عليها أو المعترف بها، ومنع كل ما فيه تشويه للغة ولمفرداتها وصيغها وخروج عن أصولها وقواعدها النحوية والصرفية، وينبغي أن يتم ذلك بالتنسيق بين سلطات الدولة المسؤولة والمؤسسات اللغوية المتخصصة.

6- أن تعمل المؤسسات اللغوية بالتعاون مع المراكز المتخصصة في مجال الحاسب الآلي على إصدار معاجم لغوية مرحلية خاصة بهذا الجهاز وبكيفيات استخدامه والاستفادة من برامجه، مواكبة للتطورات والتغييرات اللغوية المستمرة، يمكن أن يرجع إليها الناشئ المستخدم لهذا الجهاز في حالة احتياجه، وحبذا لو تكون هذه المعاجم مسموعة مقروءة مرئية ليتعلم الناشئ كتابة الكلمات، كما يتعرف على معانيها أو مدلولاتها وطرق تلفظها.

7- تقوم بعض الشركات ودور النشر بإصدار بعض القصص أو المغامرات القصصية التي يحتاج فيها القارئ إلى استخدام الحاسب الآلي، كالذي تقوم به الشركة المدرسية SCHOLASTIC INC الأمريكية، حيث تصدر سلسلة من قصص الأطفال تحت عنوان Micro Adventure أو مغامرات صغيرة، لعدد من الكتاب، يكون القارئ - الذي يفترض أن يكون مجرباً فطناً ماهراً في استخدام الحاسب الآلي - يكون فيها هو البطل أو أحد الأبطال البارزين. وتعترض سبيل هذا القارئ (البطل) في هذه القصص والمغامرات مشاكل وعقبات لا يستطيع تجاوزها ومواصلة مغامرته المثيرة أو الاستمتاع بها إلا بالقيام بعمل ما، أو بتطبيق برنامج خاص على الحاسب الآلي، ليجد مخرجا من المأزق الذي وقع فيه أو حلاً للمشكلة التي واجهها أو جواباً للغز الذي وقع عقبة أمام طريقه[39].

إن مثل هذه المغامرات القصصية تفيد الناشىء من جوانب عديدة، فهي تزيد من مهارته في استخدام الحاسب الآلي وتكسبه براعة ذهنية وتصقل موهبته الفكرية وقدراته الإبداعية، حيث يندفع متحمسا لاستخدام تفكيره بمساعدة الحاسب الآلي في تحدي الصعوبات وحل المشاكل التي تعترضه في مغامراته المثيرة. كما أنها تشده إلى مواصلة القراءة، لما تحتويه من عناصر ومواقف مثيرة تدعوه للمتابعة، وعن طريق هذه القراءة يكتسب العديد من المفردات اللغوية اللفظية.

إن بعض المشاكل التي تعترض القارىء (البطل) في هذه القصص قد تكون متمثلة في عبارات لفظية يحتاج إلى أن يعيد صياغتها بمساعدة الحاسب الآلي ليجد الحل، وهذا الإجراء يزيد بلاشك من براعته في التعبير وفي استخدام ألفاظ اللغة ومن محصوله اللفظي أيضا. وبالطبع تزداد فائدة الناشىء في هذا المجال إذا مازاد حرص كاتب القصة نفسه على استغلال هذا الإجراء في إدخال مفردات وصيغ وتعبيرات لغوية جديدة بشكل مدروس ومتدرج.

لا توجد في الوقت الحاضر، على حد علمي - قصص للأطفال كالقصص المذكورة باللغة العربية، فحبذا لو علمت المؤسسات اللغوية العربية بالمشاركة مع الهيئات والمراكز المتخصصة في مجال الحاسب الآلي على تكوين لجان أو اختيار مجموعة من القصاصين العرب وتكليفهم بتأليف مثل هذه القصص أو بترجمة مجموعة مما وجد منها باللغات الأجنبية إلى العربية، كوسيلة للمشاركة في إغناء حصيلة الناشىء العربي من مفردات لغته وفي تدعيم مهاراته في استخدام الحاسب الآلي وتنمية قدراته الفكرية عامة، خصوصا أن الحاسب الآلي أخد في الانتشار في كثير من الأوساط العربية، سواء في مجالات التعليم أو مستوى الاستعمال الشخصي.

8- يمكن أن تشارك الأسرة في ترشيد استخدام الحاسب الآلي وفي تقليل الأضرار الناجمة عن الإفراط في استخدامه أو سوء هذا الاستخدام من قبل الناشىء، وذلك بإرشاد هذا الناشىء إلى الوضع السليم في الاستخدام، ووضع جدول خاص له يتضمن تحديد أوقات مقبولة لهذا الاستخدام، واختيار البرامج والألعاب التي تعود عليه بالفائدة الثقافية والفكرية واللغوية، وحثه على الابتعاد عن البرامج والألعاب التي تزداد فيها

الإثارة حدة وعنفا، وتنبيهه إلى ما قد يتخلل بعض البرامج أو الألعاب من أفكار ومفاهيم وفعاليات وصور تتنافى مع قيمه الروحية وتقاليد مجتمعه، وأخيرا تصحيح مايمكن تصحيحه من تعبيرات وصياغات لغوية وكلمات دخيلة تعمل على تشويه لغته أو الإساءة إليها نوعا من الإساءة، هذا إن كانت الأسرة قادرة على القيام بذلك.

من خلال كل ما سبق ذكره في هذا الفصل يمكن إدراك ما للاتصال والاحتكاك الاجتماعي المرن المستمر المباشر وغير المباشر من دور فعال وأثر إيجابي مهم في إغناء الحصيلة اللغوية، وخاصة إذا توافر التوجيه السديد للفرد، وتهيأت له الفرص والأجواء المناسبة للانفتاح على المجتمع بجميع طبقاته ومستويات لغته، وتمكن من توثيق الارتباط والاختلاط بالطبقات الإجتماعية ذات المستوى الثقافي واللغوي المتميز، وأتيحت له الفرص الكافية لممارسة المحصول اللغوي المكتسب ممارسة فعلية مستمرة، بحيث يبقى هذا المحصول مرناً فعالاً حاضراً في الذاكرة مهيأ للاستخدام.

مع كل ما سبق ذكره يبقى مجال للتساؤل عن مدى كفاية ما يستمده الفرد من محصول لغوي من خلال الاتصال الاجتماعي بجميع أشكاله ومستوياته. وبتعبير آخر: هل مايستمده الفرد عن طريق الاختلاط بالآخرين من مفردات اللغة وتراكيبها وصيغها كاف لتكوين لغة نامية متطورة واسعة ثرية، يتمكن معها هذا الفرد من التعبير عن أحاسيسه ومن إبراز إبداعاته وأفكاره ومفاهيمه الخاصة وكل مايكتسبه من معارف وخبرات بمرونة وقدرة كافية؟ هل هذه اللغة التي يكتسبها من هذا المصدر تمكنه من إدراك وفهم كل مايكتب أو يقال، ويكون بها قادراً على الاستفادة مما تضمنه تراث أمته من أعمال وإبداعات بمرونة كافية؟ وأخيرا هل هذه اللغة التي يكتسبها عن هذا الطريق تمثل اللغة في جميع أطوارها ومراحلها وأبعادها وما يفترض أن يتعرف عليه مستخدمها المتمدن منها؟

إن المواد اللغوية التي يكتسبها الفرد عن طريق التخاطب أو الاختلاط بالآخرين - وخاصة العوام منهم - كثيرا ما تكون مبتذلة متكررة، مضطربة خاضعة للتغير والتبدل والتحريف، نتيجة لاختلاف اللهجات في نطقها وفي مدلولاتها وطريقة تركيبها وصياغتها وأساليب استعمالها، لهذا فإن عدداً كبيراً منها يبتعد عن أصله الصحيح وعن اللغة الفصيحة، لغة الكتابة

السليمة. مما يجعلها قليلة الفائدة أو عديمتها على الإطلاق في مجال التأليف والتعبير الراقي الانتقائي الفصيح، على أن هذا لا يعني خلو اللغة العامية من الألفاظ الفصيحة الأصل السليمة الإشتقاق أو المحرفة تحريفا لا يبعدها كثيرا عن الأصل[40]. أضف إلى ذلك فإن اللغة التي يستفيدها الإنسان عبر أجهزة الإعلام المذكورة ـ كما تبين ـ لغة مبسطة أو مخففة في غالبها، مفرداتها وتراكيبها وصيغها إن لم تكن مبتذلة قريبة من العامية فهي محدودة من حيث النوع والكم، وبذلك فإن المحصول اللغوي اللفظي والتعبيري المكتسب منها لا يرقى في مستواه إلى مستوى اللغة الفصحى الغزيرة المادة، الواسعة الأفق السليمة التكوين إلا في أحوال قليلة[41].

والحصيلة اللغوية لا تنمو وتثري وتصبح ممتدة الأبعاد وافية بحاجة الإنسان للتعبير عن كل ما يود التعبير عنه مالم تتباعد وتتسع حدود الاختلاط والاحتكاك والامتزاج بمن يمارس اللغة القومية على مستوياتها المختلفة، ولا يتم ذلك إلا حين يحل المجتمع بكل طبقاته وفئاته ومستوياته محل الأسرة، ثم تتباعد البيئة التي يعيش فيها الفرد لتشمل بيئات متعددة واسعة من حيث المساحة الجغرافية والزمنية، لتشمل بيئات المجتمع في حاضره وفي ماضيه، بل تشمل المجتمعات المنتسبة إلى الأمة الواحدة على اختلاف مواطنها وأزمانها وحضاراتها، وهذا لا يمكن أن يتحقق بشكل واقعي فعلي، لأن حياة الإنسان مهما طالت ومهما اختلفت تبقى محدودة بحدود زمانية ومكانية معينة، ولكنه يمكن أن يتحقق عن طريق الاتصال باللغة المكتوبة التي تصل الماضي بالحاضر وتجتمع فيها أطراف وأبعاد حياة الأمة مهما اختلفت، وتحقيق هذا الاتصال يتم بالاطلاع على ما دوّن من أعمال وإبداعات أفراد الأمة على مختلف عصورهم وأجيالهم ومستوياتهم عن طريق القراءة.

4 المادة المقروءة

يقصد بالمادة المقروءة هنا معناها الواسع الذي يشمل المواد المقروءة المقررة ضمن مناهج التعليم في مراحله المختلفة، كما يشمل المواد التي تفرضها وظيفة أو مهنة معينة أو يدعو إليها غرض من الأغراض، هذا إلى جانب المواد التي تختار طوعاً وتقرأ بدافع ميل حر خاص في النفس. ويقصد بالمادة المقروءة كذلك النتاجات المكتوبة أو المدونة بجميع أشكالها وطرقها وفي كل مواردها وبكل موضوعاتها، وإن كان الكتاب يعتبر المورد الرئيس والرمز الأساسي لهذه المادة(1). وكان لكل شكل أو طريقة أو موضوع من موضوعات القراءة أهميته الخاصة وآثاره المختلفة في مجال إغناء الحصيلة اللغوية، مما سنتطرق إلى ذكره في فقرات لاحقة من هذا الفصل.

إن القراءة بمفهومها الواسع أو الشامل عامة وقراءة الكتب على نحو خاص تعد وسيلة من الوسائل التي لابد منها ومن وجودها لإمداد الفكر الإنساني بأسس الإبداع، وإذا كان الفكر الخلاق يحيا حياته العقلية الحاضرة ويستمد من تجاربها وحوادثها وأهلها بعض مقومات إبداعاته، فإنه بالقراءة يعيش حياة الحاضر والماضي معا، يعيش

عصوراً وأزماناً بعيدة ممتدة، يشارك أهلها معارفهم وخبراتهم وتجاربهم ويستوحي منها ومما أبدعته عقولهم إبداعاته الجديدة، إذ إن «صور ذكاء البشر ومعارفهم» ـ كما يقول فرانسيس بيكونFrancis Bacon ـ « تبقى في الكتب بمنجاة من عنكبوت الزمن، وهي قادرة على التجدد الدائم»(2) . وإذا كان الإنسان بالقراءة يستمد أسس الإبداع من ثقافات ومعارف وخبرات وتجارب يعمل فيها فكره وتصهرها موهبته بحسب ما أوتيت من سعة وقدرة على العطاء، فإنه يستمد بها أيضاً عناصر اللغة على اختلاف مستوياتها وأنواعها ومراحلها وأبعادها. يستمد حصيلته اللفظية الوافرة المرنة التي تمكنه من إبراز ما استفاده من معارف وما اكتسب من خبرات، كما تمكنه من التعبير عما قد تفيض به قريحته ويتفتق عنه ذهنه من أفكار، وما تنعكس وتنصهر في وجدانه من مشاعر وأحاسيس.

يتصل الإنسان بالماضين من أبناء أمته عن طريق الاطلاع على نتاجهم المكتوب وآثارهم المدونة فيتعرف على أساليبهم المختلفة في التعبير وعلى ما استخدموه من ألفاظ وتراكيب واصطلاحات بمدلولاتها المختلفة، يطلع على اللغة بكل ما طرأ عليها من تغيرات وخضعت له من تطورات. فيضم إلى حصيلته من مفرداتها وصيغها حصيلة أخرى واسعة، كما يتصل هذا الإنسان بمن يعاصرهم على مختلف مواطنهم وبيئاتهم من خلال ما يقرأه من نتاجاتهم المدونة، فيتعرف على اللغة في حاضرها وعلى ما تجدد وتغير من ألفاظ وتراكيب وأساليب وما تبدل أو تطور من مدلولات فيها، فتزيد حصيلته اللغوية سعة وإحاطة، ويصبح مدركاً لما يتناسب مع عصره من أساليب وطرق للتعبير. وهكذا يبقى ثراء الحصيلة اللغوية مرهونا بالتوسع في القراءة للنتاج المكتوب وكثرة الاطلاع على تراث اللغة المدون في إطاره الزمني والمكاني الرحب. خصوصاً أن للمادة المقروءة، وللكتاب الذي يعد موردها الرئيس على نحو أخص ميزات لا تتوافر في مصادر الثقافة ووسائل الاتصال الأخرى، ومن هذه الميزات:

ا ـ إذا كانت وسائل التثقيف ووسائل الاتصال الأخرى تصل الفرد بما يجري من حوله وتطلعه على معارف وخبرات أهل عصره وحضارة ولغة أهل زمانه، فإن الكتاب يصل الإنسان بحاضره، كما يصله بماضيه في أبعد عصوره، وبالحضارات الإنسانية المختلفة على اختلاف مواطنها..

وباللغة في كل مراحلها وأطوارها وتغيراتها التي طرأت عليها.

2. إن الكتاب يسهل نقله وتوزيعه ونشره والحصول عليه، كما يمكن استخدامه في كل مكان وزمان، وكلما دعت الحاجة إليه، إذ لا يتحدد بفترة بث معينة، ولا ينحصر في قناة محددة، ولا يحتاج استخدامه إلى طاقة كهربائية أو ضوئية معينة، كما هو عليه الحال في التلفاز أو المذياع أو الحاسوب أو غيره من أجهزة الاتصال الحديثة الأخرى.

3. أنه رخيص السعر قليل التكلفة بالقياس إلى الوسائل الأخرى، قابل للاستنتاخ والتعدد حسب الحاجة والطلب وبتكلفة يسيرة في معظم الأحيان.

4. لا يحتاج في استخدامه والاستفادة منه إلى مهارات فنية معينة، إذ يكفي مستخدمه التمكن من القراءة والقدرة على الفهم. كما أنه لا يحتاج إلى معدات وأجهزة عرض خاصة، فاستخدامه ميسر ومباشر.

5. يعتبر مصدراً أساسياً تعتمد عليه غالب الخدمات التي تؤديها أجهزة الاتصال الأخرى[3].

رغم أهمية القراءة وأهمية دورها في تنمية المهارة اللغوية، ورغم أن فاعلية هذا الدور تزداد بتوسيع نطاق القراء وتجاوزها للحدود الزمانية والمكانية فإن هناك أموراً عديدة أخرى تتدخل في تحديد نسبة تأثيرها وتشكيل دورها كمصدر من مصادر تنمية الحصيلة اللغوية.

العوامل المؤثرة في دور المادة المقروءة كمصدر من مصادر الثروة اللغوية:

إذا كانت نسبة إغناء المحصول اللغوي تتوقف على كمية القراءة، فهي أيضاً تتوقف على نوعية النتاج المقروء وأسلوبه وقيمته من الناحية الفكرية واللغوية والشكل أو الإطار الذي يخرج فيه، وكذلك على أسلوب القراءة نفسها وطريقة استغلالها كوسيلة لتنمية الحصيلة اللغوية، ثم على خلفيات القارىء الثقافية، ومدى قدرته على القراءة والفهم والاستيعاب والتذكر، هذا بالإضافة إلى ظروفه النفسية والاجتماعية، ونوعية الحوافز والأهداف التي تدفعه إلى القراءة.

إن النماذج المكتوبة تختلف في مستواها اللغوي بحسب اختلاف موضوعاتها،واختلاف منشئيها في ثقافاتهم وأذواقهم ونفسياتهم ثم قدراتهم

البيانية، وكذلك بحسب اختلاف الأغراض التي أوجدت من أجلها هذه النماذج. ومن ناحية أخرى فإن أساليب القراءة وطرقها تختلف أيضاً بحسب اختلاف مستوى القارىء ومقصده، وبحسب ثقافته ومزاجه وميوله الشخصية وعادته في القراءة وما يتاح من الوقت وما يحظى به من توجيه ورعاية.

من الواضح أنه كلما كان النموذج المقروء عالياً ثرياً في لغته جميلاً في أسلوبه جلياً في صياغة أفكاره ومعانيه كانت فعاليته في إنماء الحصيلة اللغوية أكثر. وثراء اللغة وجمال الأسلوب وإن كان يعتمد على ثقافة الكاتب وقدراته اللغوية والبيانية والبلاغية، غير أنه يعتمد أيضا على طبيعة الموضوع وما يقتضيه من طريقة في التعبير وما يتطلبه من تراكيب أو يفرضه من صياغات لغوية معينة، وما يهدف إليه الكاتب ويريد تحقيقه من وراء كتابته لموضوعه.

إن الموضوعات العلمية مثلاً،تخاطب عقل القارىء، وتهدف إلى إقناعه بفكرة معينة أو إيصال هذه الفكرة إليه بأسهل وأقرب الطرق، لذلك فإن الكاتب في هذه الموضوعات يعمد إلى الأسلوب المنطقي ليقنع، وإلى الاقتصاد في استعمال الألفاظ، ليسارع إلى الإفهام، ويتحرى التعبير المبسط السهل الخالي من التكرار وربما القريب من لغته إلى اللغة المبتذلة أو المألوفة العامة، وإن كانت الفصحى، ليوضح مقصده، لأن الوضوح طريق إلى الإفهام، والإفهام طريق إلى الإقناع. ولهذه الأسباب فإن المحصول اللغوي الناتج عن قراءة هذه الموضوعات يكون في الغالب زهيدا.

الأدب واللغة:

إن كان الرصيد اللغوي المكتسب من قراءة الموضوعات العلمية قليلاً أو محدوداً فإن المحصول اللغوي المكتسب من قراءة الموضوعات الأدبية يفترض أن يكون وفيرا.

إن «اللغة مادة الأدب كما أن الحجر أو البرونز مادة النحت، والألوان مادة الرسم، والأصوات مادة الموسيقى»(4)، وليست اللغة على عمومها، وإنما لغة الألفاظ والحروف والمقاطع الصوتية المتكونة منها بصورة خاصة. يقول غيورغي غاتشف: «إن الإبداع الأدبي نوع راق من أنواع العمل الاجتماعي،

ومادة البناء في الأثر الأدبي هي الكلمة، أي الشكل المتميز للوعي[5]، إن الكلمات وما تتركب منه من مقاطع صوتية وحروف وما تكمن فيها من طاقات دلالية مختلفة هي المادة الأولى التي تتجلى فيها وفي انتقائها واستخدامها أو استغلالها موهبة الأديب المبدع، وتظهر بها براعته في التعبير عن مشاعره وأخيلته وأفكاره ومعانيه ومواقفه الإنسانية المترامية الأبعاد وكل ما يجيش في نفسه ويتبلور في ذهنه. وهي المرآة الحقيقية التي نرى فيها ومن خلالها إبداعه الفني ونشهد تميزه ونرى شخصيته بكل ما لهذه الشخصية من نوازع وسمات، ولذلك كان الأدب الحقل الأوسع الذي تمارس فيه اللغة بمختلف ألفاظها وتراكيبها وصيغها وبكل ما يكمن فيها من أسرار وما تحمله من صفات أصيلة ومن طابع فكري ووجداني قومي متميز.

يظل الأديب المبدع يسير باللغة ويحملها من جيل إلى جيل عاكساً ما خضعت له من تطورات، ومحافظاً في الوقت نفسه على أصالتها وطبيعتها الفطرية وشخصيتها أو هويتها الخاصة. وهذا هو ما دفع رواة العرب القدامى لبذل العناية الفائقة في جمع واستقصاء نماذج الأدب الرفيع من الشعر وغيره، وبعث علماء اللغة وعلماء النحو والصرف على الاهتمام بهذه النماذج والحرص على الاطلاع عليها والدقة في تتبعها ودراستها واستقاء اللغة الصافية منها، أو الاستشهاد بها والقياس عليها واعتبارها حجة يعتمد عليها في استخدام اللغة على الوجه السليم[6].

لا يعمل الأديب بما يبدع من فن على نقل اللغة بوعي ودقة وأمانة أو على وتجسيدها في نقاء وصفاء فحسب، وإنما يضفي عليها من روحه ما يغّنيها ويجعلها أكثر حيوية ومرونة، ويكسبها أبعاداً جديدة واسعة، وهكذا يمدها بعناصر البقاء والخلود.

إن اللغة ليست محض وسيلة يتخذها الأديب لبناء عمله الأدبي، وإنما هي لديه غاية: إنها جزء مهم من عمله الإبداعي، يسعى إليه ويعمل على تحقيقه. وهو لا يستخدم الغة على النحو المألوف لدى الآخرين وإنما هو يخدمها[7]. ولكنه في الوقت نفسه لا يدعها تستعبده أو تحكمه بقيودها وتفرض عليه نطاقاً محدداً، وإنما يسعى لأن يخضعها لسلطانه، ويسير بها قدماً إلى عالم أرحب، وينمي ويطور مفرداتها وصيغها، متخذاً في ذلك

جميع وسائل أو طرائف النمو الممكنة[8].

ومادامت كلمات اللغة هي مادة الأديب المبدع الأولى التي يصوغ منها نتائجه الإبداعي ويشيد بها عمله الفني فإنه لا يستغني أبداً عن تسخيرها، بكل إمكاناتها وطاقاتها المتاحة له، من أجل تحقيق غرضه، ولكنه عندما يستخدمها يطوعها لفنه وبفنه، ويكسبها بدوره طاقات جديدة، وبذلك يرتقي بها أو يطورها، حتى لتصبح وكأنها لغة جديدة. إن الخطاب الأدبي الذي يبدعه يعني «خلق لغة من لغة، أي أن صانع الأدب ينطلق من لغة موجودة فيبعث فيها لغة وليدة هي لغة الأثر الفني». ومن هذا المنطلق اعتبرت عملية الإبداع الإنشائي لدى بعض النقاد «مرتبطة بقدرة الإنسان على تخليص الكلم من القيود التي يكبلها بها الاستعمال وتطهيرها مما يتراكم عليها من ضبابية الممارسة، فالإبداع إحياء للكلمة بعد نضوبها، وفي إحياء الكلمة بعث جديدة للتجربة المعيشة في الذات والزمن»[9].

وعملية توليد اللغة الجديدة في الخطاب الأدبي، أو عملية تطهير الكلم فيه لا تعني النسخ للغة القديمة المولد منها، أي لا يعني أن الخطاب الأدبي يحل لغة مكان لغة، وإنما يضيف اللغة الجديدة التي يولدها إلى اللغة التي يخصبها ويولد منها، ولذلك كان الخطاب الأدبي الفني «مزدوج الوظيفة والغاية: يؤدي ما يؤديه الكلام عادة، وهو إبلاغ الرسالة الدلالية، ويسلط مع ذلك على المتقبل تأثيراً ضاغطاً، به ينفعل للرسالة المبلغة انفعالاً ما»[10]، وهذا هو الخلق والتطوير ذاته.

وبالإضافة إلى الخلفية الدلالية، أو الدلالات الإيحائية أو السياقية أو التأثيرية الضاغطة التي تتركها الشحنات العاطفية في الخطاب الأدبي، والنشاط اللغوي التجريدي الذي ينشأ ويتبلور في الحوار الوجداني هناك الخلق اللغوي التصريحي المباشر، وهناك التجدد الدلالي الذاتي المحسوس للكلمات نفسها.

إن الأديب المبدع يضع الكلمات في إطار شعوري جمالي خاص، ويشحنها بطاقات هائلة من المعاني أو يلبسها حللاً جديدة من الدلالات، عن طريق المجاز، أو عن طريق الصعود بها من معانيها الحسية إلى دلالاتها المعنوية ونقلها من مجالاتها المعنوية إلى مجالات مادية محسوسة لتصبح أوسع في دلالاتها وأغنى في معانيها[11]. وهو يبث في هذه الكلمات من روحه المتألقة

الصافية روحاً أخرى جديدة فتصبح لها نكهتها المتميزة وأنماطها التعبيرية الجميلة، ويختار لها ذوقه الرفيع وإحساسه المرهف إطاراً فنياً منغماً يجعل لها أو لأصواتها، وتراكيبها إيحاءات وإيماءات لغوية مختلفة، ويبعث فيها حياة أرقى وأسمى من حياتها المألوفة شكلاً ومضموناً، وهكذا تصبح الكلمات في نتاجه الإبداعي أكثر تبلوراً وجلاء في أشكالها وأكثر إشعاعاً وثراء في معانيها وأوسع مدى في إيحاءاتها وأبعد أثراً في استعمالاتها. أما الكلمات «الباهتة الخالية من الإشعاع والإيحاء خلواً تاماً في السياقات العملية المحضة فربما تكشف فجأة عن مصادر غير متوقعة من الإيحاء وقوة التعبير»[12]. وهكذا يكون الثراء في اللغة الانفعالية أو الشاعرة، وهكذا يخلق المعجم اللغوي الشعري الفني الجديد الذي يضاف إلى المعجم الدلالي المألوف.

ولغة الأدب بالإضافة إلى كونها لغة ثرية مكثفة - إن صح التعبير - ومتجددة فهي لغة انتقائية. إن الموضوعات الأدبية كما سبقت الإشارة تخاطب عقل القارئ وعاطفته، وتهدف إلى التأثير في نفسه وشد أحاسيسه وهز مشاعره وإيقاظ فكره بكل ما يمكن من وسائل التعبير وأساليب القول، لذلك فإن الكاتب هنا يعمد إلى انتقاء الألفاظ والصيغ والتعابير الموحية أو المشيرة بأصواتها وتراكيبها. المتميزة بثرائها المعنوي وجرسها المؤثر ووقعها على أذن القارئ وأحاسيسه.

الاهتمام في هذه الموضوعات مركز بصورة أساسية على الألفاظ والصيغ، وعلى أشكالها ومدلولاتها وإيقاعية المتنوعة ونوعياتها المتميزة، وخاصة النماذج التي تتسامى فيها العاطفة والتي يتخذ المبدع فيها الألفاظ وحروفها وأشكالها وأصواتها وتراكيبها وصياغاتها وسيلة مهمة لتجسيد أخيلته ومعانيه وخواطره، ورسم صوره الجميلة المؤثرة،، ويجعل اللغة فيها موحية رحبة متعددة الأبعاد، تتجاوز الكلمات فيها دلالاتها المعجمية ودلالاتها السياقية والانفعالية المألوفة، وتتحدى كل المظاهر اللغوية المتعارف عليها، وتظل تنمو وتتسع بلا حدود في هذه الأساليب الأدبية الراقية[13]. وأبرز ما يكون ذلك في الشعر والتعبيرات الذاتية الوجدانية الخالصة التي تقترب في لغتها وطابعها العام من الشعر.

على الرغم من وجازة العبارة الشعرية فإن التراكيب والألفاظ التي

تتكون منها هذه العبارة عادة ما تكون منتقاة صافية جزلة قوية بعيدة الأثر. إن «الشاعر ينتقي من الألفاظ ويتخير، ويفاضل بينها ويميز بعضها عن بعض، متخذاً في نظمه البيت من الشعر لفظاً خاصاً يأبى غيره، لأن أصواته توحي إليه ما لا توحي أصوات غيره، فهو كصاحب الجوهر، ينثر تحت مجهرة الفاحص لينتقي منها ما يلائم حلية بعينها، وهو في عمله حريص على كل جواهره شديد الاعتزاز بها»(14). لذلك كان الشعر الحقيقي مصدراً ثرياً للكلمات والتراكيب اللغوية في أرقى مستوياتها. يقول أبو هلال العسكري: «ومن أفضل فضائل الشعر.. أن ألفاظ اللغة إنما يؤخذ جزلها وفصيحها وفحلها وغريبها من الشعر..»(15).

لقد بلغ من عناية اللغويين العرب الأوائل بالشعر كنمط أعلى للكلام وكمصدر أساسي مهم من مصادر الغة إلى درجة اعتباره الحجة التي لا تقبل النزاع، والمعيار الذي يعتد به ويركن إليه، سواء ذلك في قياس فصاحة الكلمات ونقائها أم في معرفة سلامة ونصاعة تركيبها وصياغة الجمل والعبارات منها، فكان يكفي في التدليل على صحة لفظ في صياغته أو في تركيبه أو استخدام معناه في أسلوب معين من أساليب القول أن يستشهد بقول الشاعر(16). ولئن تحفظ بعض اللغوين العرب في الاحتجاج بأقوال بعض الشعراء أو اشترطوا لتأكد من معرفة اسم الشاعر عندما يردهم شعره، مخافة أن يكون هذا الشعر مصنوعاً أو يكون لمولد لا يعتد به أو من رواية لا يوثق بكلامه، «فقدكان أصحاب المعجمات واللغويون الأوزائل عامة كالخليل بن أحمد والكسائي وأبو عمر الشيباني والبغدادي وحتى سيبويه يسمعون الشعر من أفواه الشعراء فيحتجون به في اللغة. (17) على أن بعض منكان يتحفظ ويتحرج من الاحتجاج بشعر المولدين تراجع عن تحرجه أو عن المبالغة في هذا التحرج فيما بعد(18).

ولقد كان الشعراء في تلك الفترات يدركون هذه المكانة لشعرهم ويعتبرونها مصدر فخر واعتزاز إلى درجة تقودهم أحياناً إلى التعالي على اللغويين والنحويين الذين يسعون إلى فرض قواعدهم التي يسنونها، فقد روي أن عبدالله بن أبي إسحق النحوي سمع قول الفرزدق:

وعض زمان يا ابن مروان لم يدع

من المال إلا مستحتاً أو مجانف

فجاء إليه يسأله: علام رفعت «مجانف»؟ فأجاب الفرزدق في أنفة وعزة: على ما يسوءك وينوءك. علينا أن نقول وعليكم أن تتأولوا!! ثم هجاه الفرزدق[19].

على أن ما سبق ذكره لا يعني خلو الشعر تماماً من الشاذ أو الغريب أو غير الفصيح من الألفاظ، وغير الصحيح من العبارات والأساليب، فقد يضطر الشاعر أحياناً إلى أن يغير في نطق كلمة أو في تركيبها أو صياغتها أو يخترع جمعاً أو مصدراً خاصاً لها أو يقحم معنى جديداً عليها من أجل استقامة الوزن أو القافية فيخرج بذلك عن الأصول والقواعد اللغوية المعروفة، وقد يكون ذلك مقبولا منه غير مباح لغيره، مثلما ورد قول الشاعر:

لو كان في قلبي كقدر قلامة

من حب غيرك قد أتاها أرسُلي

فقد جمع الشاعر هنا (رسول) على (أرسل) ليستقيم الوزن، بينما الجمع الصحيح المألوف هو (رسل)، وإن تمحل البعض لذلك تبريراً فجعل (أرسل) جمعاً للمؤنث من رسول. ومثل ذلك قول النابغة الجعدي

موالي حلف لا موالي قرابة

ولكن قطينا يحلبون الأتاويا

لقد جمع (أتاوة) - وهي الجزية أو الخراج - على (أتاوي) بالياء لتستقيم قافية البيت فخالف الجمع الفصيح المألوف باعتراف ابن جني، إذ إن الأصح أن يقال (أتاوى) بالألف المقصورة[20].

إن ما قيل عن اضطرار الشاعر العربي القديم لتغيير كلمة أو عبارة عن صيغتها المألوفة أو استعمالها في نسق أو معنى جديد يبتكره قد يكون له أثره في تطويع وتنويع أساليب التعبير، كما أن ارتجاله أو توليده للكلمات أو لبعض تصاريفها واشتقاقاتها له أثره الملحوظ في زيادة مفردات اللغة، وكل ذلك يزيد من أهمية الشعر كمصدر مهم لألفاظ اللغة وأساليبها ومعانيها ويضاعف من دوره في إغناء الحصيلة اللفظية لقائه.

لقد كان الشاعر العربي يشتق أو يقيس أو يرتجل أو يولد كلمات وصيغاً لفظية جديدة، ويبتدع معاني أو مفاهيم لألفاظ قديمة، أو يوجد تراكيب ومصادر وجموع غير مألوفة، ويستخدم ما يرتجله أو يولده ويوجده في

شعره فيضيفه إلى حصيلة اللغة القومية، لأن الألفاظ والصيغ والمعاني والتراكيب الجديدة التي يبتكرها ويستخدمها في شعره عادة من كانت تأخذ طريقها إلى الانتشار والشيوع، لما كان للشعر من مكانة في النفوس وقابلية على التأثير والنفود والحفظ والتداول والانتشار والبقاء، أو أنها تبقى محمولة في إطارها أو قالبها الشعري الجميل جنباً إلى جنب مع المفردات الأخرى المقررة في اللغة لتنتقل إلى من يتلقى هذا الشعر وينفعل ويتأثر به[21]. وهذا هو دأب الشاعر في كل زمان ولدى كل أمة.

إن الشاعر كما يقول (هربرت ريد) H. Read «ينطلق إلى العمل من وحدة عاطفية، وهذه الوحدة تكتسي بما يمكن أن يسمى بالصورة اللغوية الداخلية، ولكي يظل الشاعر مخلصاً لهذه الصورة اللغوية الداخلية فلابد له من أن يخترع الكلمات وأن يبدع الصور وأن يتلاعب بمعاني الألفاظ ويوسع في نطاقها»[22].

ومن جهة أخرى فإن معاني الشعر تعتمد بصورة كبيرة على السياق، فإذا كانت الكلمة في النص الأدبي على عمومه تحمل بالإضافة إلى معناها المعجمي معاني ودلالات سياقية وإيحائية مختلفة فإن الكلمة في النص الأدبي الشعري «تحمل هالة من المترادفات والمتجانسات، والكلمات لا تكتفي بأن يكون لها معنى فقط، بل تثير معاني كلمات تتصل فيها بالصوت أو بالمعنى أو بالاشتقاق - أو حتى كلمات تعارضها أو تنفيها»[23]. كما أنه مثلما يقول غراهام «غالبا ما تستعمل الكلمات في الشعر لتستدعي استعمالاتها الشعرية السابقة»[24]. وبفضل هذا الاستدعاء أو الاسترجاع الذي يفرضه السياق الشعري لا تترسخ المدلولات الجديدة للكلمات في ذهن المتلقي فحسب وإنما تترسخ معها المعاني القديمة لهذه الكلمات وتزيد ثباتاً في الذاكرة وحضوراً في الذهن.

والشاعر لا يفصح في شعره عن المدلولات المعجمية أو المعاني الظاهرة والعلاقات المنطقية للكلمات فحسب، ولا يكتفي باستخدام الكلمات بمعانيها المجازية أو الانفعالية القريبة، وإنما يسخر قدراته الفنية الخاصة للكشف عن كل مدلولات ومعاني هذه الكلمات وكل علاقاتها الباطنة أو النفسية والروحية العميقة وكل إيحاءاتها القريبة والبعيدة، عن المعاني وظلال المعاني التي لا تعرف الحدود[25]. فالشاعر عندما يشبه النهر بالسيف على سبيل

المثال قد لا يهدف فقط إلى الكشف عن العلاقات الظاهرة بين النهر والسيف،كاللمعان والإشراق أو الانحناء أو البياض أو الطول،وإنما قد يهدف إلى الكشف عن علاقة أخرى أيضاً، وهي أن النهر رمز للحياة والانتصار على الفناء أو وسيلة إليهما، أو أنه وسيلة للدمار والقهر والموت، كما هو الحال بالنسبة للسيف، وبذلك يعطي الشاعر لكلا اللفظين أبعاداً معنوية جديدة ربما تتبرعم وتتفرع وتتشعب إلى ما لا نهاية، وعلى هذا النحو يمد الشعر قارئه بمدلولات وارتباطات معنوية وافرة للكلمات والتراكيب اللغوية مما يجعل هذه الكلمات والتراكيب مرنة لديه ثرية في معانيها وإيحاءاتها،كما أنه يهيىء للغة عوامل النماء والاتساع والثراء.

ولقد تميزت اللغة العربية بغزارة مادتها بفضل مرونة أصواتها وطواعية مفرداتها وتعدد طرائق نموها وتوسعها وعراقة الأدب والشعر فيها، فأصبحت طوائف كثيرة من ألفاظها ذات معان ومدلولات وافرة، تستعمل للتعبير عن المواقف الشعورية بشكل دقائق وعن النزعات والحركات الحسية والأغراض والأفعال المادية الحقيقية بكل أشكالها،كما تستعمل للتعبير عن أغراض مجازية مختلفة ومتعددة وحركات أو خلجات نفسية دقيقة، فالعظمة في هذه اللغة على سبيل المثال (صفة للعظيم، والعظيم هو كبير العظام أو الكبير الأخلاق والمزايا، والأنفة هي حركة الأنف في حالة الترفع والاشمئزاز، وهي حركة تشبه الإشاحة بالأنف أو ضمه لاتقاء رائحة تعاف. والعزة يوصف بها المكان المنيع والرجل المنيع، فالعزيز في الحالين غير السهل المباح. والنبل ما ارتفع من مكان أو شأن، وكذلك الشرف، وهما وصفان للخلق الرفيع والمرتبة الرفيعة. والرحمة هي عاطفة ذوي الأرحام، وتدخل العاطفة مثلها في هذا القياس فيقال: عطف على المكان كما يقال: عطف على الإنسان...)[26]. وهكذا نجد هذه اللغة غزيرة المادة مرنة رحبة، (لم تكن مجرد طوائف ثرة من الألفاظ وإنما كانت فيضا متدفقا من المعاني والعواطف وثورة من حقائق النفس وهجسات الضمير ومنازع الهوى. ولم تكن أداة للتعبير فحسب، ولكنها كانت ثروة من الفكر ودفقة من العواطف، ونبعة من الأحاسيس، ملأت نفوس الشعراء فعبروا بها عن أحاسيسهم، وفاضت في أذهان الكتاب فصاغوا بها أدبهم)[27]، وتمكنوا بذلك من أن يقوموا بدورهم في عملية التوليد والاشتقاق والنقل والمزج والتركيب

والمصاهرة والإغناء بكل طرقه وأساليبه، وأن يجعلوا اللغة أكثر غزارة وأكثر خصوبة وقابلية للتطور والنماء.

وحسب القارىء أن يرجع إلى معاجم هذه اللغة ليتبين حقيقة هذا النماء، وأن يرجع إلى معجم «أساس البلاغة» لمؤلفه جارالله محمود بن عمر الزمخشري (ت 538هـ)، ليطلع على بعض ما كان للأدب العربي من آثار في تحقيق هذا النماء عن طريق المجاز، أو يقرأ ما أُثر عن أدباء العرب وكتابهم من رسائل ومقامات، بله ما أُثر عن شعرائهم من أعمال، ليطلع على الرصيد اللغوي الضخم في إطاره التطبيقي الفاعل الحي، وليتبين مدى تفاعل الأدب مع اللغة وقدرة الأديب على استغلال إمكانات اللغة وطاقاتها وعلى إبراز هذه الإمكانات والطاقات أو إنعاشها وإنمائها وتطويرها.

لقد حملت إلينا الرسائل الديوانية والإخوانية والمقامات التي ورثها العرب كجزء مهم من تراثهم الأدبي ثروة فنية ولغوية راقية، أظهرت جانباً مما تحقق للعربية من رصيد لفظي ضخم، كما أظهرت براعة الأديب العربي في استخدام هذا الرصيد وفي تنمية الارتقاء به. يقول آدم متز: «رسائل القرن الرابع الهجري هي أدق آية من ازدهار الفن الإسلامي، ومادتها هي أنفس ما عالجته يد فنان، وهي اللغة،ولو لم تصل إلينا آيات الفن الجميلة التي صنعتها أيدي الفنانين في ذلك العهد من الزجاج والمعادن لاستطعنا أن نرى في هذه الرسائل مبلغ تقدير المسلمين للرشاقة الرقيقة، وامتلاكهم لناصية البيان في صورته الصعبة وتلاعبهم بذلك تلاعبا، وليس من محض الاتفاق أن كثيراً من الوزراء في ذلك العهد كانوا من أساتذة البيان وأعلامه، ولذلك استطاعت رسائلهم أن تنال من التقرير ما جعلها خليقة أن تنشر كتباً للناس»[28].

ولقد شكلت الأسجاع التي زخرت بها الرسائل المذكورة ظاهرة لغوية بلاغية كانمت لها أهميتها، وكان لها دورها في إبراز جانب من الترف الفكري والترف الفني واللغوي الذي وصل إليه المسلمون العرب إبان ازدهار حضارتهم ودولتهم. فقد أرتنا هذه الظاهرة ما بلغه العقل العربي في هذه الفترة من قدرة على التفنن في استخدام اللغة بنبرات حروفها وإيقاعات كلماتها وأنغام تراكيبها وجميع إمكاناتها المعنوية وطاقاتها الصوتية والإيجابية كأدوات للتعبير عن الفكر وعن الإحساس معا. وكما اشترك فن السجع في

هذه الرسائل وغيرها مع الشعر في إظهار شاعرية اللغة وحيويتها وثرائها، كذلك اشترك معه في إبراز شاعرية الإحساس العربي والطبيعة الموسيقية التي تميز بها هذا الإحساس[29].

وإذا كان الأدب ونوعه الراقي المتمثل في الشعر وفي تلك الرسائل الأدبية الفنية المؤثرة على الأخص ثري اللغة في ذاته فإنه شديد الفاعلية في نقله لهذه اللغة وفي تمكينهامن النفوس وترسيخ عناصرها في الأذهان، فلجمال العبارة وفنية الصياغة اللفظية وإيقاع اللفظ وحلاوة جرسه في الأشكال أو الصور الأدبية الراقية كالشعر والأسجاع العفوية الجميلة مثلاً أثر ظاهر متميز في الإيحاء بمعاني التراكيب اللفظية المجهولة أو المنسية. «إن اللفظ المستعذب» كما يقول القرطاجني «وإن كان لا يعرفه جميع الجمهور مستحسن إيراده في الشعر لأنه مع استعذابه قد يفسر معناه، لمن لا يفهمه،ما يتصل به من سائر العبارة»[30].

إن لغة الشعر لغة تصويرية موسيقية، وكل كلمة فيها منغمة ملحنة، تشع صوتاً موسيقياً بجانب معناها أو مدلولها اللغوي، وهو معنى مزيد يتلافى به الشاعر ما يحسه من قصور في أدائه للمعاني العاطفية أو يزيد في بعد هذه المعاني ويعمقها أو يصورها ويجسدها، وبذلك يستكمل أداء انفعاله الوجداني، ويربطنا بهذا الانفعال ربطاً محكماً، وهو بهذا الربط يشدنا إلى كل كلمة احتوتها لغته. إن كلماته تتوالى في وحدات موسيقية إيقاعية، تحرك فينا الشجى والطرب، فنحس بها وكأنها رحيق خالص مؤنق من الغنم الحلو الصافي[31]. وهكذا تنفذ إلى نفوسنا وتعلق في أذهاننا، بكل ماتحمل من معان وظلال، وبكل ما كمن فيها من أسرار.

وإذا كان الأدب الرفيع عامة قادرا على أن يبعث إلى الوجود كثيراً مما هجر أو نسي أو حُرِّف أو غُيِّر أو تراجع استخدامه من الألفاظ والمعاني، ويقربها في صورها النقية إلى الأذهان، ويبرزها في سياقات جديدة وعبارات جميلة وإيقاعات متميزة، فتألفها القلوب وتأنس إليها النفوس فإن للشعر بفضل ما تميز به من خصائص فنية عن بقية الأنواع الأدبية الدور الأكبر في ذلك. يقول (ستيفن أولمان) S. UIlmann[32]. «وقد يجدد الشعراء في الصور القديمة للمعاني ويعيدون إليها الحياة التي فقدتها بالتدريج، وذلك بالرجوع إلى أصولها التاريخية الأولى»، فعندما يقول الشاعر على سبيل

المثال عبارة «طويل اللسان فصيح البيان»... ويضعها في إطارها الشعري المنغم تبرز العبارة «طويل اللسان» فجأة إلى الأذهان ويتضح معناها القديم وضوحاً لا خفاء فيه، وهذا المعنى القديم هو الوصف باللسن والبلاغة. ولاشك أن هذا المعنى القديم الجديد للعبارة سيتركز في الذهن بفضل السياق الجميل جنباً إلى جنب مع معناها الدارج المألوف وهو «السلاطة والبذاءة».

من خلال كل ما تقدم يتضح معنى ما أردنا من تطويع الشاعر المبدع للغة أو ترويضه لها وسعيه لتنميتها وتطويرها وهو ينحت منها أدواته ويصوغ عباراته ويبتكر أساليبه ويخصب الألفاظ والمعاني للتتوالد وتنمو وتتكاثر، ويبعث إلى الحياة ما هجر أو نسي منها لتبقى وتستقر، ويتبين بعد ذلك مدى ما يلعبه من دور في إغناء الأذهان من الألفاظ والمعاني والتراكيب والأساليب اللغوية المختلفة وهو يرسم صورة الفاتنة ويجسد أحاسيسه ومواقفه المؤثرة. إنه يستخدم اللغة ويخدمها في آن واحد، بل إن استخدامه إياها في حد ذاته يعد خدمة لها.

يقول سارتر: «إن الشاعر لا يستخدم الكلمات بحال، ولكنه يخدمها، وهو أبعد ما يكون عن استخدام اللغة أداة، وقد اختار طريقه اختياراً لا رجعة فيه، وهو طريق فرضه عليه مسلكه الشعري في اعتبار الكلمات أشياء في ذاتها، وليست بعلامات لمعان.. والكلمات للمتحدث خادمة طيعة، وللشاعر عصبية أبية المراس، لم تستأنس بعد، فهي على حالتها الوحشية، والكلمات للمتحدث اصطلاحات ذات جدوى، وأدوات تبلى قليلاً قليلاً باستخدامها، يطرحها حين لا تعود صالحة للاستعمال، وهي للشاعر أشياء طبيعية، تنمو طبيعية في مهدها كالعشب والأشجار»[33].

ومهما كان نوع الأدب شعراً كان أو نثراً فإن قارىء النصوص الراقية منه تجذبه الألفاظ والعبارات بإيقاعاتها الجميلة وجرسها المؤثر، وتلمس الكلمات أحاسيسه بأصواتها الموحية وصياغاتها المصورة، فتعلق في ذهنه مع ما تحمل من معان وإيحاءات وما تعكسه من انفعالات، وتلقى صدى في نفسه وتجاوباً في شعوره، وبهذا تكون حصيلته اللغوية من قراءته لهذه النماذج أوفر وأغنى من حيث الكم، وأسمى من حيث النوع أو المستوى، إذ تشمل المفردات اللغوية، بمعانيها الفكرية أو الذهنية والمعجمية، وبمعانيها

المجازية والعاطفية أو الانفعالية[34] ومعانيها الخيالية الباطنة والظاهرة..بينما قد يجد قارئ الموضوعات العلمية ما يشد إحساسه من صور وأخيلة وأصوات وإيقاعات وأنغام[35].

إن الخطاب في الموضوعات العلمية في العادة موجه لعقله وليس لعاطفته وروحه، ولذلك فإن القارئ يتجه بعقله أو ذهنه إلى الأفكار الطافية فيها ويتابع عرضها أو سردها ويتتبع تسلسلها، وربما شغله ذلك عن الالتفات إلى القوالب اللفظية التي تحملها ونوعية هذه القوالب وشكلها وأثرها.

والموضوعات الأدبية التي نتحدث هنا عنها وعن أثرها في تنمية الحصيلة اللغوية لا تقتصر على تلك النتاجات ذات الطابع الأدبي التخصصي البحت، أو النتاجات المتمثلة في الأنواع التقليدية للأدب، كالشعر والقصة والمسرحية والمقالة الذاتية والرسائل وغيرها من الكتابات المشحونة بالعواطف والصور والمجازات والتخييل والتمثيل والتشكيل، وإنما نعني بالموضوعات الأدبية كل الأعمال أو النتاجات التي تتناول الجوانب الإنسانية، وتعالج المشاكل المتعلقة بالحياة والعلاقات الناشئة بين المخلوقات في هذا الكون، ويتجه فيها الخطاب إلى النفس البشرية أو الروح والعقل معاً، ويقصد بها التأثير في أحاسيس المتلقي أو في أحاسيسه وفكره معاً، ويسعى إلى تغيير مواقفه في إطار تعبيري فني جميل، يتعانق فيه الخيال مع الفكر، وتترقرق الأفكار فيه في ذوب من العاطفة، وتتضح فيه رهافة الحس وأناقة الذوق ورقة الطبع وثراء اللغة. وعلى نحو مختصر نعني، «كل الأعمال التي تغلب فيها الوظيفة الجمالية»[36]. وإن تفاوتت هذه الأعمال في مدى خصوبتها وثرائها اللغوي وبعدها الجمالي والتأثيري، واختلف تبعاً لذلك مقدار ما يمكن أن يكتسبه القارئ من محصول لغوي منها.

والموضوعات الأدبية مهما كان طابعها أو كانت قيمتها فإن العائد من لغتها لا يفي بحاجة الفرد للتعبير في مجالاته أو نشاطاته المختلفة، لذلك فإن المفاضلة بين هذه الموضوعات والموضوعات العلمية وبيان أهمية ما تعود به قراءة الموضوعات الأدبية على لغة الناشئ لا يعني بحال من الأحوال التقليل من شأن الموضوعات العلمية أو القول بأن قراءة هذه الموضوعات لا تعود على الفرد بحصيلة لغوية جيدة، فالموضوعات العلمية الراقية يفترض أن تكون غنية بالمصطلحات والمعاني الدقيقة والألفاظ والعبارات المحددة

المفاهيم، ولها أهميتها في مجالاتها الخاصة.

إن الألفاظ والمعاني والصيغ والتراكيب المكتسبة من الموضوعات تمكن الفرد من تذوق الفن، وتكسبه القدرة على التفاعل مع ما تفيض به العواطف والقرائح من نتاجات إبداعية، فيصقل بذلك ذوقه وتهذب موهبته ويرقق إحساسه وتسمو قدراته الفنية وقابليته على التعبير عن انفعالاته الخاصة وآرائه وتصوراته الذاتية ومواقفه الوجدانية على اختلافها وفي أدق صورها وأشدها تعقيداً. وفي المقابل فإن المصطلحات الوافرة والمعاني الدقيقة والألفاظ والعبارات المحددة المفاهيم التي يضيفها هذا الفرد إلى رصيده اللغوي من خلال قراءته للموضوعات العلمية لها أهميتها الكبيرة في مجال التعبير عما ينتجه عقله ويفيض به فكره وتخصبه أو توحي به معارفه وخبراته، كما أن لها أهميتها في زيادة رصيده العلمي وتنمية محصوله المعرفي الذي يغذي به عقله ويشحذ به ذهنه ويرتقي بقدرته على التفكير المبدع.

إذا كان ما يكتسبه الفرد من قراءة الموضوعات الأدبية من مفردات وتراكيب وصيغ لغوية يعينه في نظم قصيدة شعر أو كتابة قصة أو رواية أو مسرحية،أو كان ذلك يهيئه لكتابة مقالة ذاتية مؤثرة لقول خطبة مثيرة مقنعة، فإن ما يكتسبه من مفردات لغوية من خلال قراءته للموضوعات العلمية يعينه بلا ريب على كتابة البحوث والتقارير العلمية والإدارية والسياسية والاقتصادية وغيرها التي قد يمليها عليه اختصاصه أو تفرضها متطلبات حياته.. ومع ذلك فإن اللغة في الموضوعات تبقى محافظة على مكانتها وعلى تفوقها من حيث السعة والغزارة أو الثراء. فمهما كان من غنى اللغة في الموضوعات العلمية فإنها تبقى على محدوديتها، لأن هناك أصولا وقوانين تحكمها ومواصفات لابد من مراعاتها فيها. ولنا أن ندعم هذا الرأي بما وضعه الدكتور عبد الصبور شاهدين من ضوابط للغة العلمية أو (عربية الأعمال ولغة الرسائل والتقريرات العلمية) كما يعبر، حيث أوجب أن تتوافر في هذه اللغة المواصفات التالية:

1. استخدام الألفاظ الحسية دون التجريدية.
2. تفضيل الجمل القصيرة دون الطويلة.
3. لا يستخدم من الألفاظ غير الضروري.

4. تفضيل المأنوس من الألفاظ
5. استعمال الأفعال المتعدية.
6. عدم الإسراف في الصفات.
7. تفضيل البناء للمعلوم على البناء للمجهول.
8. ألا يستعمل من الألفاظ ما كان ذا معنيين لأنه غامض الدلالة[37].

يمكننا أن نتصور من خلال تأملنا في هذه المواصفات أي مدى تضيق دائرة اللغة في الموضوعات العلمية، أو إلى أي مدى تقل العناصر اللغوية المكتسبة منها يتجنب في هذه اللغة استخدام الألفاظ التجريدية، والأفعال اللازمة، والأضداد أو الألفاظ المشتركة المعاني والألفاظ المنتقاة أو الخاصة الراقية أو البعيدة عما ألفه عامة الناس أو عامة المثقفين وابتذلوه، حيث يقل فيها استخدام الصفات، وصيغ الفعل المبني للمجهول، ويصل فيها استخدام الألفاظ إلى الحد الأدنى الذي تفرضه الضرورة.

وإذا كانت هذه المواصفات تراعى في اللغة العلمية من أجل تحقيق الوضوح اللازم للتحديد والتعليم ونقل المعلومات ومخاطبة العقل في هذه اللغة، فليس في اللغة الأدبية ما يدعو إلى التقيد دائماً بهذه المواصفات، حيث تعمل الصور الخيالية والإيقاعات الموسيقية للعبارات وجرس الكلمات والحروف جنباً إلى جنب مع السياق بكل أبعاده على الإيحاء بالمعاني والأفكار في هذه اللغة، حيث تعمل الكلمات والتراكيب اللفظية نفسها على تجسيد مواقف وجدانية مؤثرة وعلى خلق أجواء مثيرة حافزة على كشف المعاني واستيحاء الأفكار، وإن أصبحت هذه الكلمات والتراكيب غامضة أو ملتبسة أحياناً، لا تدل على معانيها أو مدلولاتها بصيغتها وأشكالها في النماذج الأدبية الراقية فإنما لكونها جعلت رموزاً وأدوات تهيىء أو تدعو لاكتشاف عالم ثري من المعاني والأفكار والأخيلة، كما أنها قد تكون ألفاظاً وتراكيب فردية خاصة بالأديب وبعالمه الممتدة الغنية تصبح عن طريق التفاعل والتأثر الوجداني مشتركة بينه وبين من يقرأ نتاجه من مستخدمي اللغة.

أسلوب القراءة وأثره في اكتساب المفردات

سواء كانت الموضوعات المقروءة علمية أو أدبية فإن نسبة المحصول اللغوي الذي يستفاد منها تتوقف كما سبق القول على نوعية القراءة وأسلوبها

أو طريقتها، وأسلوب القراءة يختلف من شخص لآخر، وهذا الاختلاف يعود في الغالب إلى مستوى القارىء وثقافته وطبيعة مزاجه وعادته والوقت المتاح له والهدف الذي يقصده من القراءة، كما يعود إلى طبيعة هذا القارىء وتكوينه ومدى وعيه وإدراكه.

هناك من يقرأ وقصده مما يقرأ معرفة محتوى النموذج المقروء والإحاطة بما يتضمن هذا النموذج من معان وأفكار أو معلومات جديدة. دون الاهتمام بالشكل، ودون التفات إلى نوعية وطريقة نظم القوالب التي أدت ونقلت تلك المعاني والأفكار أو المعلومات، فهو كما يعبر ابن رشيق القيرواني لا يبالي «حيث وقع من هجنة اللفظ وقبحه وخشونته».[38]. وعدم التفات هذا القارىء للألفاظ وشكلها،وعدم تذوقه لها ولصياغتها وإيقاعات أصواتها تجعل نسبة العالق منها في ذهنه والمستقرمنها في ذاكرته قليلا. وهناك من جانب آخر من يقرأ كحاطب ليل أو جامع لزبد البحر، يمر بموضوعه عجلاً عابراً، أما لضيق وقته أو لعادة في القراءة ألفها، أو لعدم اكتراث كبير بما يقرأ، وبذلك فلا يعلق في ذهنه من المعاني والألفاظ والأفكار إلا ما كان متكرراً أو طافياً على السطح. كما أن هناك من يقرأ متعثرا ضجراً متمللا، إما لضحالة ثقافته، أو لعجز لغته أو لقلة إدراكه وفهمه، أو لغموض وتعقيد في أسلوب ما يقرأ، أو لعدم وجود حافز يدفعه أو يشده إلى موضوعه وإحساسه بأنه كالمجبر على قراءة ما يقرأ، ومثل هذا القارىء لا يستفيد إلا على قدر ما يستوعب ويهضم من أفكار ومعان وما عسى أن يعلق في ذهنه من الألفاظ والتراكيب المعبرة عنها وهو لا يعدو أن يكون قليلاً ضحلا في الغالب، والألفاظ والتراكيب تسحب بمعانيها إلى ذاكرته في بطء وملل وفتور.

من جهة أخرى نجد أن هناك من يقرأ بأناة وحرص متتبعاً المعاني والأفكار، ومتذوقاً في الوقت نفسه التراكيب والألفاظ والصيغ التي تنقل هذه المعاني وهذه الأفكار أو تعبر عنها، يتحسس الكلمة الرقيقة والصوت الجميل والعبارة الموحية والتركيب الأنيق واللفظ الجزل، يرددها على لسانه أو في ذهنه ويتصورها في مخيلته، يقارن بينها وبين ما تعبر عنه وتوحي به وتشير إليه وينظر إليها وكأنه يلمسها بعينيه، ويسمع نبرات أصواتها بأذنيه، وبذلك يعلق في فكره ويثبت في ذاكرته قسط واف منها.

ولطريقة القراءة من حيث الجهربها أو الإخفات فيها أثر في اكتساب مفردات اللغة أيضاً. فمع أن القراءة الصامتة لها إيجابيات وفوائد في زيادة وسرعة استيعاب القارىء لما يقرأ، وفي توفير جهده ووقته، وتوفير الهدوء له ولمن يحيط به أو يجالسه، وفي تخيل المعاني التجريدية والعبارات وما توحي به من صور، فإن للقراءة الجهرية إيجابياتها وفوائدها الكثيرة من حيث اكتساب المهارات اللغوية بنحو خاص. فعند القراءة جهراً يتعرّف القارىء نواحي الانسجام والتواؤم الصوتي والموسيقي للألفاظ والتراكيب، فيتذوقها ويتمثلها ويتمثل معانيها. ومما يزيد من تصوره لها ولمدلولاتها ومعانيها أنه يراها هنا ببصره وينطقها بلسانه ويسمعها وهو ينطقها بأذنه فتتجسد في ذهنه أو مخيلته فيسهل عليه تصورها واسترجاعها. هذا إضافة إلى أن للقراءة الجهرية آثارا إيجابية ملحوظة في تحسين النطق وتدريب أعضائه وبالتالي تنمية الملكة اللغوية والبيانية لدى القارىء، لا سيما إذا كان ناشئا.

ولراحة بال القارىء ونشاط جسمه وهدوء نفسه ووجود الرغبة لديه إلى القراءة أثر إيجابي كبير في الاستفادة مما يقرأ، وفي زيادة ما يكتسب من المعاني والأفكار وما يلتقط من التراكيب والألفاظ، إذ إن هناك فرقا عظيما كما يقول الكاتب والشاعر الانجليزي (جلبرت كيث تشسترتون) Gilbert K. Chesterton «بين شخص متشوق يريد أن يقرأ كتاباً، وشخص متعب يريد كتاباً ليقرأه»[39]. فعندما يتعب جسم الإنسان وتضطرب نفسه ويصبح مكدود البال يتعكر مزاجه، وتختلط الأمور في ذهنه، ويتعثر إدراكه وفهمه لما قد يقرأ، وبذلك يقل استيعابه لمحتوى ما يقرأ ويقل محصوله منه فكراً ولغة. وإذا ما زال تعبه وهدأت نفسه وارتاح باله صفا ذهنه وتفتح، وصفت مخيلته واتسعت، وإذا ما صحب ذلك رغبة واتجاها ذاتياً لقراءة نص أو موضوع أو كتاب ما، سهل عليه حينئذ استيعاب وهضم مضمون ما يقرأ، وأسرع ذهنه إلى تمثل الأفكار والمعاني وتمثل الأشكال والصور والألفاظ والعبارات التي تنقلها أو توحي بها أو ترتبط بها، وبذلك تزداد حصيلته من الجميع.

وقد أشار بشر بن المعتمر البغدادي (ت 210هـ) في صحيفته المشهورة إلى ضرورة مراعاة الجانب النفسي في الكتابة تصريحاً وفي القراءة ضمناً

فقال: «خذ من نفسك ساعة نشاطك، وفراغ بالك وإجابتها إياك، فإن قليل تلك الساعة أكرم جوهراً، وأشرف حسباً وأحسن في الأسماع، وأحلى في الصدور، وأسلم من فاحش الخطأ، وأجلب لكل عين وغرة من لفظ شريف ومعنى بديع، وأعلم أن ذلك أجدى عليك مما يعطيك يومك الأطول بالكد والمطاولة والمجاهدة وبالتكلف والمعاودة، ومهما أخطأك لم يخطئك أن يكون مقبولاً قصداً وخفيفاً على اللسان سهلاً، وكما خرج من ينبوعه، ونجم من معدنه»[40]. فهذا القول وإن كان ابن المعتمر يعني به الكاتب الناشىء نراه ينطبق على القارىء الناشىء أيضا.

وقد ثبت علمياً أثر الراحة النفسية والجسدية والحالة الانفعالية المستقرة في الإحباط بالخبرات ـ ومنها الخبرات اللغوية ـ التي يكتسبها الإنسان، وفي سرعة تذكر هذه الخبرات واستدعائها إلى الذهن وقت الحاجة إليها[41].

ومهما كان نوع القراءة وشكلها وحجمها وهدفها ومرجعها وموضوعها فإنها تعد بلا شك مصدراً أساسياً ووسيلة من أهم الوسائل لاكتساب اللغة بجميع صيغها وتراكيبها ومفرداتها، كما أنها تعتبر عاملاً رئيساً من عوامل الارتباط الوثيق باللغة القومية وجميع مراحلها وأطوارها، وبتراث هذه اللغة في مختلف أشكاله وصوره المدونة الموروثة. إن القراءة تجسيد حقيقي للغة ولحياتها وحياة أبنائها في كل عصورهم وأزمانهم وبمختلف أذواقهم وأمزجتهم وأفكارهم وأحاسيسهم وظروفهم ومواقفهم وعاداتهم وتقاليدهم.. لهذا كانت الدعوة إلى القراءة والتشجيع عليها ضرورة حتمية تفرضها المطامح التربوية والقومية والاجتماعية.

وسائل مقترحة للتشجيع على القراءة

من الواضح أن الدعوة إلى القراءة،مهما كان الهدف منها، لابد أن تقترن بادىء ذي بدء بوجود القدوة، التي يمكن أن تتمثل في المدرس أو الأستاذ والأب والأخ الكبير وفي كل فرد راشد في الأسرة وكل مرب أو داع للمعرفة،كما ينبغي أن تقترن أيضاً بكل ما من شأنه أن يبرز أهمية الثقافة والمعرفة وأهمية اللغة كوسيلة أساسية لهذه المعرفة وهذه الثقافة. وبكل ما من شأنه أن يجتذب القارىء إلى الكتاب ويشده إلى القراءة شداً طوعياً

ذاتياً مستمرا، وأن يصاحب ذلك كله القيام بأنشطة مستمرة تهدف إلى إيصال الكتاب والمادة المقروءة إلى عموم أفراد المجتمع.

إن ارتباط أفراد المجتمع بالمادة المقروءة النافعة المثمرة ارتباطاً وثيقاً حميماً، يعني الارتقاء بالمستوى الثقافي لهؤلاء الأفراد، والارتقاء الثقافي يعني بلا ريب الارتقاء بالفكر واللغة على صعيد واحد، والميراث الفكري واللغوي الثري للمجتمع ينتقل بطبيعة الحال إلى أبنائه أو ناشئته ليكون القاعدة الأولى للرقي والازدهار الحضاري، وهكذا فإن حديثنا عن وسائل التشجيع على القراءة يعني الحديث عن وسائل الارتقاء باللغة ووسائل إغناء حصيلة هذه اللغة وتنمية محصول أبنائها منها. كما يعني الحديث عن أهم وسائل النهوض الفكري والتقدم الحضاري.

إن الحديث عن الوسائل والإجراءات التي تهدف إلى التشجيع على القراءة وإلى توثق الارتباط بالمادة المقروءة يمكن أن يتخذ عدداً من المحاور، فيتناول ما يمكن من يتخذ من إجراءات على صعيد الأسرة، وما يمكن أن تتخذه المدرسة من وسائل، ثم ما يمكن أن يتخذ من سبل على الصعيد الاجتماعي العام، وهذا الأخير قابل لأن يتفرع ويتشعب، تبعاً لتعدد وتفرع المؤسسات الاجتماعية التي يعنيها أمر الثقافة والكتاب بشكل مباشر أو غير مباشر، وهكذا فإن التبسيط والتفصيل أو الاستطراد في هذا الحديث قد يخرج بنا إلى البحث فيما يتصل بعالم الثقافة وقضايا التثقيف، وموضوع القراءة وما يرتبط به من مشاكل، والكتاب العربي وما يواجهه من عقبات، وغير ذلك مما يخرج البحث عن إطاره الموضوعي المحدد، ويخل بالتوازن المنشود بين فصوله. لذلك سنقتصر هنا على ذكر أهم الأنشطة أو الإجراءات التي يمكن أن تثير الاهتمام بالقراءة وتشجع على الارتباط بالكتاب عامة، على أن نعود لذكر بعض آخر منها في مجالات أخرى مرتبطة في فصول قادمة من هذا البحث:

١- إنشاء أو زيادة أعداد المكتبات العامة، بحيث تشمل المدن والقرى والأرياف والمناطق المأهولة بالسكان، لتكون الكتب قريبة من عموم أفراد المجتمع، ثم تزويد هذه المكتبات بالإصدارات النافعة المتنوعة، وتهيئة الأجواء المشجعة على القراءة والبحث فيها، وتعريف روادها بنظم التصنيف والاستخدام المتبعة فيها وعلى طرق استغلال مواردها بكل الوسائل الممكنة.

وقد اتخذت المكتبات المركزية ومكتبات الجامعات المتطورة في البلدان المتقدمة بعض الأجهزة السمعية والبصرية الحديثة كوسيلة للتشجيع على استعارة الكتب وعلى القراءة عامة. فقد اتخذ كل من «الفيديو» والتلفزيون التعليمي بقنواته المغلقة والكمبيوتر، كأدوات للتعريف بالمكتبة وبمقتنياتها من الكتب والدوريات والأفلام وغيرها من المواد المقروءة، وكوسائل لتوضيح نظم الفهرسة والتصنيف والإعارة والحجز المتبعة فيها، وإرشاد الزائرين إلى مواضع المعلومات وأقسام المكتبة المختلفة، وإطلاعهم على كيفية استخدام المراجع وعلى كل ما يحتاجونه لتسهيل مهمة الإطلاع[42].

ومما يمكن أن يقترح في هذا المجال أن تكون في الجوامع والمساجد وأماكن العبادة عامة مكتبات مناسبة، أو أن يكون في كل منها ركن خاص توضع فيه مجموعات من الكتب الدينية والأدبية والثقافية المناسبة في مستوياتها وموضوعاتها، فذلك قد يشجع من يؤم هذه الأماكن على القراءة وخاصة الناشئة منهم، نتيجة للصفاء الروحي والتوجه الشعوري الذي عادة ما يحدث لمن يؤم هذه الأماكن فيغلب معه الاتجاه للكسب المعنوي الذي يعد الكسب المعرفي شكلاً من أشكاله.

2. إقامة علاقة حميمة بين الناشىء والكتاب داخل نطاق الأسرة، وتنشئة الطفل منذ عهد مبكر على حب القراءة والاستئناس بالكتاب، وإقناعه بأهمية الثقافة ومنافع القراءة، وتهيئته نفسياً للاتجاه الطوعي إلى التعلم الذاتي، والعمل على تنمية مهارات التذوق الأدبي لديه، وتشجيعه على الاهتمام بالشعر، لما يحتويه الشعر من مؤثرات فنية، ولما للشعر من آثار إيجابية في حياة الطفل وفي تنمية رصيده اللغوي وفي إيقاظ شعوره وتطوير قدراته على التذوق الفني وعلى التخيل والحفظ والإلقاء الجيد، ولما للشعر أيضا من أثر في تنمية شعور هذا الطفل بأهمية جمال الصياغة اللفظية وبقيمة الكلمة من الناحية التعبيرية[43].

لاشك في أن من أهم العوامل المساعدة على توثيق ارتباط الناشىء بالكتاب وتشجيعه على القراءة إنشاء مكتبة خاصة بأفراد الأسرة، تضم عدداً من المعجمات اللغوية والموسوعات الثقافية أو دوائر المعارف الخاصة بالناشئين، كما تضم من الكتب الثقافية العامة والخاصة ما يسد حاجة الناشىء ويرضي ميوله ويوفر له المتعة النفسية والذهنية، وما يثير في

نفسه حب الاستطلاع والفضول العلمي ويحثه على البحث والتفتيش عن المعرفة، وما يشبع في نفسه هواية خاصة لها أثر إيجابي في حياته أو في سلوكه أو تحصيله الدراسي وثقافته بنحو عام. ويحبذ أن تضم هذه المكتبة كذلك مجموعة من القصص والدواوين الشعرية الملائمة لمستويات ناشئة الأسرة، المتميزة بلغتها الجميلة وبإيقاعاتها الموسيقية المؤثرة وصورها الخيالية الجاذبة.

ويفترض أن تكون الكتب التي تشتمل عليها مكتبة الأسرة عامة مبسطة في موضوعاتها وفي أساليبها، وأن تكون مختلفة في مستوياتها الثقافية والأسلوبية بحسب اختلاف المستويات العقلية والتعليمية لأعضاء الأسرة نفسها، ليجد كل فرد من أفراد هذه الأسرة فيها ما يناسبه ويلبي رغبته ويمكنه من الاستفادة دونما صعوبة. كما يفترض أن تكون هذه الكتب متنوعة الموضوعات، تتماشى مع تخصصات واتجاهات وميول معظم أفراد الأسرة إن لم يكن كلهم.وبما أننا هنا في صدد الحديث عن إغناء المحصول اللغوي فلابد من التأكيد على أهمية الكتب التي تمتاز بأساليبها الراقية وثرائها اللغوي الذي تفرضه موضوعاتها الأدبية الفنية والثقافية أو العلمية المنتقاة.

ويستحب أن يخصص لهذه المكتبة جزء ولو يسيرا من ميزانية الأسرة، أو يشع جميع أفراد الأسرة القادرين على المشاركة في تطويرها وتخصيص جزء من دخل كل منهم لزيادة محتوياتها، ليزداد حرصهم عليها والعناية بمحتوياتها ولتظل هذه المحتويات في تنوع وتجدد مستمرين، الأمر الذي يؤدي في العادة إلى زيادة ارتباط الناشئة بها.

ومن الجدير بالذكر في هذا الصدد اقتراح أحد الدارسين إهداء مجموعات من الكتب إلى المتزوجين الجدد لتكون لهم بمنزلة نواة لمكتبات عائلية[44]. وهذا المقترح ربما يكون وجيهاً، ويمكن أن ينطبق على المتزوجين المتعلمين بصورة أخص، حيث تنتقي مجموعات من الكتب تتناسب مع تخصصاتهم أو مستويات تعليمهم وتهدى لهم من قبل أقاربهم وأصدقائهم أو المؤسسات التي يعملون فيها إن كانوا يعملون في مؤسسات. ولاشك أن مثل هذا الإجراء يشكل إيحاء من قبل أفراد المجتمع المحيطين بأهمية الثقافة ودافعاً للمتزوجين الجدد لرعاية هذا الاهتمام وغرسه في نفوس نشئهما القادم.

ومن الإجراءات التي يمكن أن تتخدها الأسرة لتوطيد علاقة الناشـىء بالكتاب بالإضافة إلى ما ذكر اصطحابه بين آونة وأخرى إلى المكتبات العامة وتعريفه على نظم الاستعارة فيها وطرق تصنيف الكتب وطرق الرجوع إليها.. وكذلك اصطحابه إلى محلات بيع الكتب وتشجيعه على شراء ما يتناسب مع مستواه العقلي أو المعرفي منها، لتكون مكتبته الخاصة به.

ومما يمكن أن يساعد الأسرة على تأدية دورها في حث الناشئة على القراءة توثيق الارتباط بالمادة المقروءة أو يشجعها على القيام بهذا الدور ما يلي:

أ- تشجيع المؤلفين على الاهتمام بكتب وقصص الأطفال، ورصد المكافآت العينية وتخصيص الجوائز المادية والمعنوية للمتميزين في مجال التأليف والنشر للأطفال، والعمل على تطوير فن الكتابة للأطفال، عن طريق إنشاء فروع خاصة لدى المؤسسات الثقافية والمؤسسات اللغوية المعنية بهذا الفن وتقديم الدعم المادي والمعنوي اللازم لهذه الفروع[45]. سواء من قبل الجهات الرسمية أو غير الرسمية، لتسهيل مهمات التأليف في هذا المجال لمساعدة على نشر وتوزيع ما يصدر من نتاجات نافعة. هذا بالإضافة إلى الاهتمام بأدب الأطفال والتشجيع على التأليف فيه وعلى وضع تصانيف تشتمل على مجموعات شعرية مختارة ملائمة من حيث مضامينها ولغتها للأطفال بمختلف مستوياتها العقلية والتعليمية.

ب - تخصيص زوايا أو صفحات في الدوريات والمجلات الثقافية والصحف المحلية خاصة بالأطفال تقدم فيها المواد أو الموضوعات التي تتناسب مع مستوياتهم العقلية وميولهم وهواياتهم الثقافية، وترتقي بمعارفهم، وتنمي لديهم الإحساس الفني والقدرة على التذوق الأدبي والشعور بجمال اللغة وأهميتها وأهمية التمكن منها. وينبغي أن يهتم في هذه الزوايا أيضاً بقضايا الأطفال ومشاكلهم الدراسية والأسرية وشؤونهم الخاصة وبكل ما من شأنه أن يجتذبهم للقراءة وللتعود عليها بنحو عام. إن الزوايا أو الصفحات التي تخصص للصغار في مجلات الكبار تشجع الكبار من قراء هذه المجلات على المساهمة في إبداء المقترحات حول ما يقدم لصغارهم من مضامين ثقافية أو لغوية أو حول ما يطرح ويعالج من مشاكل متعلقة بهم، كما أنها من جانب آخر تربي في أنفس الأطفال الفضول العلمي وحب الاستطلاع

والتطلع إلى تجاوز مستوياتهم المعرفية وتحدي قدراتهم العقلية وقراءة الموضوعات المخصصة للكبار ومن ثم النهوض السريع بمستوياتهم الفكرية واللغوية.

ج ـ العمل المتواصل على تطوير مجلات الأطفال من حيث المحتوى ومن حيث الشكل،والسعي لإبعاد السمات التجارية أو النفعية عنها، وذلك بعدم الاقتصار فيها على ما يضحك ويبهر ويسلي ويستهلك وقت الفراغ من دون مردود فكري ثقافي. وتضمينها جزءا وافيا من الموضوعات التثقيفية والتعليمية التي ترتقي بعقلية الطفل وبسلوكه وبحصيلته اللغوية والفكرية وترتقي بقدراته الإبداعية، كما تنمي فيه روح الاعتزاز بتراثه وبلغته وتقوي ثقته بنفسه وتسليه وتمتع نفسه وتروض ذهنه وتشده للقراءة في آن واحد.

د ـ إنشاء المزيد من دور النشر الخاصة بكتب الأطفال وشؤون ثقافتهم والموضوعات الخاصة بهم عامة على غرار «دار الفتى العربي» التي تأسست عام 1974م في لبنان، لأن هذه الدور كما يفترض يمكن أن تعمل كخلايا متخصصه وبتكريس متواصل على توفير كتب الأطفال وعلى رفع مستويات هذه الكتب[46].

بالإضافة إلى الأنشطة المذكورة هناك أنشطة أخرى أصبح وجودها مألوفاً في كثير من البلدان المتقدمة،مثل إقامة جمعيات خاصة بثقافة الأطفال، ومؤسسات أدب الأطفال، والمكتبات العامة ومكتبات الأطفال، ونوادي القراءة الصيفية...[47] كما أن هناك أنشطة أخرى سيرد ذكرها ضمن الإجراءات العامة التي يقترح اتخاذها أو التركيز في الاهتمام بها في إطار التشجيع على القراءة.

3. إقامة نوادي الكتب التي تهدف إلى توزيع وترويج الكتب الجيدة النافعة على اختلافها واختلاف مستوياتها وإلى زيادة القدرات الشرائية وإمكان الإعارة لهذه الكتب. ومما يفترض أن تعمل عليه هذه النوادي في إطار ذلك: التعريف المستمر بالأدباء والمؤلفين وبكتبهم، والإعلام المتواصل عن كل ما يصدر من كتب أو نتاجات فكرية مطبوعة جديدة عن طريق إصدار نشرات خاصة بها، وتوصيل الكتب أو المطبوعات عامة إلى من يرغب في شرائها أو الاطلاع عليها بكل الوسائل الممكنة والسريعة أينما كانوا وبأسعار معقولة... وينبغي أن يكون اهتمام هذه النوادي شاملاً للكتب

بمختلف موضوعاتها، وأن تكون خدماتها مقذولة ومتوافرة للناس على اختلاف أعمارهم، ومن ضمنهم الأطفال، أو أن تكون هناك نواد مستقلة خاصة بكتب ثقافة الأطفال.

ويفترض أن يكون اهتمام هذه النوادي إما بالكتب على اختلاف موضوعاتها وتخصصاتها ومستوياتها كما سبق القول. أو أن يكون هناك اهتمام خاص لكل منها بفرع معين من فروع المعرفة بالإصدارات المرتبطة بهذا الفرع، ويكون بعض منها خاصا بالأطفال أو بالناشئة على اختلاف فئاتهم ومراحلهم التعليمية والبعض الآخر خاصا بالكبار على اختلاف طبقاتهم.

4. إقامة معارض ومهرجانات أسبوعية أو شهرية للكتب تهدف إلى دعوة الناس إلى عالم الكتب وعالم القراءة وإثارة الاهتمام بحركة التأليف والنشر، تشارك فيها وفي الإعداد والدعاية لها والإعلان عنها دور النشر والمكتبات ووسائل الإعلام وجميع المؤسسات الثقافية الرسمية وغير الرسمية وينبغي أن تكون في هذه المعارض أركان خاصة بمكتب ومجلات الأطفال، أو أن تكون هناك معارض مستقلة خاصة بهذه الكتب وحدها.

ونظراً لانبهار معظم الناشئة في هذا العصر بالعلوم والتقنيات الحديثة وانشغالهم بها عن الأدب وجهلهم أو تجاهلهم لدوره وأثره في الحياة، لذلك فإن من المقترح أن يتم التركيز المعارض أو المهرجانات المذكورة على إبراز النتاجات الأدبية المتميزة، ويتم التنبيه إلى أهمية الأدب وإلى أثره الإيجابي الكبير في تنمية اللغة وفي تنمية الخيال العلمي والقدرات الإبداعية وفي تطوير المجتمع ورقيه الحضاري... ويعمل على إظهار إمكان أن يجتمع العلم مع الأدب، وأن يجتمع التفكير العلمي الدقيق مع الإحساس الأدبي والذوق الفني الجميل في شخص واحد، فينشأ الشاعر الطبيب والمهندس القصاص والعالم الفنان.

5. إقامة نوات تهدف إلى التعريف بالمؤلفين والكتاب والشعراء البارزين أو المغمورين الجيدين منهم، أو دعوتهم ليتحدثوا عن مؤلفاتهم ونتائجهم أو عن مؤلفات ونتاجات أخرى تثير اهتمام الجمهور والناشئة من هذا الجمهور على نحو خاص. ويمكن أن تتناول هذه الندوات الحديث عن أهمية القراءة وعن دورها في إرساء التطور الحضاري وعن أهمية التدوين باللغة

القومية،كما يمكن أن تناقش فيها مشاكل القراءة ومشاكل الكتب والقراء، بغرض الوصول إلى حلول مناسبة تضمن استمرارية المطالعة ويفترض أن تتولى القيام بمثل هذه الندوات أو المؤتمرات اللغوية والمؤسسات الثقافية الوطنية والمؤسسات التعليمية الرسمية، بما فيها الجامعات والمدارس على مستوياتها المختلفة، أو أن تعقد على هامش مهرجانات ومعارض الكتب والمواسم والمناسبات الثقافية والاجتماعية عامة.

6. دعم وتمويل برامج إذاعية أو تلفزيونية تهدف إلى إثارة الاهتمام بالقراءة وباقتناء الكتب وإلى إبراز أهمية إنشاء المكتبات الخاصة والمكتبات الأسرية. ويمكن أن تكون هذه البرامج على شكل إعلانات عن بعض الكتب وقراءة مقتطفات منها والتعريف بمضامينها وبمؤلفيها، على نحو يؤدي إلى اجتذاب السامعين أو المشاهدين ويشجعهم على اقتناء هذه الكتب أو على الاطلاع عليها ويشجعهم على القراءة بنحو عام.

7. إنشاء المجالس الوطنية أو القومية التي تهدف إلى تسهيل مهمة تصنيع الكتاب ونشره وتوزيعه وتمكين الكتاب من نشر نتاجاتهم الفكرية بلغتهم القومية بكل الوسائل الممكنة. ومما يلحق بأعمال هذه المجالس في إطار دعمها للكتاب: إقامة مؤتمرات وعقد ندوات ثقافية وعلمية، وتنظيم حلقات نقاش وأمسيات أدبية، وإجراء مسابقات خاصة بإنشاء البحوث والدراسات والنتاجات الإبداعية والفنية.إن مثل هذه الإجراءات تنهض بلا شك بالحركة الفكرية في البلاد وتشجع على التأليف،كما تعمل ضمن ذلك على زيادة التمكن من اللغة القومية وعلى إخصاب هذه اللغة وإغنائها وتمكينها بالتالي من الفوذ والانتشار. ومن المفترض أن تعمل هذه المجالس على تحقيق أهدافها المذكورة بالتعاون مع المؤسسات المعنية بالشؤون الثقافية واللغوية. وأن تلقى الدعم المادي والمعنوي الكافي من قبل هذه المؤسسات ومن قبل الجهات الحكومية المسؤولية.

8. قيام محلات بيع وتوزيع الكتب بين آونة وأخرى بتزويد المؤسسات العلمية كالمدارس والجامعات والمعاهد والنوادي الأدبية والثقافية وحتى رياض الأطفال بقوائم مفصلة بالكتب والمطبوعات الجديدة التي ترد إليها، فذلك يتيح للمسؤولين فرصة التعرف على ما يحتاجونه من الكتب، ويشجعهم على شرائها أو التوصية بها وإرشاد الناشئين إلى ما يصلح لهم منها وإلى

أماكن وجودها، كما يعين الأساتذة والباحثين على معرفة ما يلزمهم منها، ويشجعهم ويشجع غيرهم من أعضاء المؤسسات الأخرى على زيادة المكتبات التي ترد منها القوائم، وينمي فيهم رغبة الاطلاع، وبالتالي يحثهم على شراء الكتب وقراءتها وجني المحصول الفكري واللغوي منها.

9. تنظيم مسابقات أدبية وثقافية عامة تهدف إلى توثيق ارتباط الناشئة بمصادر القراءة وبالكتاب بصورة خاصة، سواء من قبل النوادي والجمعيات الثقافية والأدبية الخاصة أو من قبل المؤسسات التعليمية والرابطات الاجتماعية، ويمكن تنظيم هذه المسابقات على مستويات مختلفة وأشكال متنوعة مثل: كتابة تلخيص لبعض الكتب، وكتابة مقالات أو بحوث تعتمد الدراسة النظرية، والتعليق على بعض الإصدارات الجديدة، وقراءات تقويمية لمجلات ثقافية معينة أو رصد الأخطاء اللغوية أو النحوية فيه، ودراسات نقدية لبعض المؤلفات توضع تحت عنوان «كتاب الشهر» أو «كتاب الأسبوع».. وينبغي تخصيص جوائز أو مكافآت مالية أو عينية وجوائز معنوية على الأعمال المذكورة بحيث تثير الاهتمام وتبعث على التنافس وتشجع على المزيد من القراءة والدرس ومن ثم على المزيد من الاكتساب الفكري واللغوي لكل من المنتجين والقراء أو المتلقين على حد سواء.

10. التشجيع على إيجاد أو تطوير المكتبات المتجولة بالإضافة إلى محلات بيع الكتب الثابتة: فكثير من البلدان المتقدمة تقوم فيها مؤسسات حكومية أو أهلية برعاية ما يسمى بمشروع المكتبة المتجولة والذي يتضمن في العادة تأمين مخزن ضخم للكتب تتجدد محتوياته بصورة مستمرة، وشاحنة أو شاحنات كبيرة تنقل هذه الكتب بمختلف أشكالها وموضوعاتها ومستوياتها، وتتجول بها في المدن والقرى والأحياء وجميع الأماكن التي يوجد الناس فيها. وتباع الكتب في هذه الشاحنات في العادة بأسعار زهيدة، بالمفرد وبالجملة أو على شكل مجموعات تربطها موضوعات معينة. وهكذا يقصد الكتاب من لا يقصده، ويدعو إلى الصحبة من لا يدعوه، وينبه من غفل عنه والتهى بشؤون الحياة العامة عن الثقافة.

ويفترض أن يكون هناك نوع من الرقابة المتخصصة على هذه المكتبات تهدف إلى منع الاستغلال والاحتكار في بيع الكتب،كما تهدف إلى التوجيه لانتقاء ما يمكن أن يعود على الناشئة أو على القراء جميعاً بالمحصول

الفكري واللغوي الوافر. والحد من المتاجرة بالإصدارات الهابطة أو المليئة بالحشو وبكل ما من شأنه أن يزهد الناس في المادة المقروءة أو يلهيهم بما يقتل أوقات فراغهم دون كسب إيجابي فعال في حياتهم.

11- دعم وتطوير المجلات التي تعنى بشؤون النشروقضايا الكتاب مثل «الناشر العربي» التي يصدرها اتحاد الناشرين العرب، و«عالم الكتاب» التي تصدرها الهيئة المصرية العامة للكتاب، و«عالم الكتب» التي تصدرها دار ثقيف للنشر والتأليف في المملكة العربية السعودية،ومجلة «الفهرست» التي تصدر في لبنان، وتتبع ما ينشر في الدوريات العربية من موضوعات في شتى مجالات الفكر.. لهذه المجلات دور كبير في إطلاع الجمهور على ما يصدر أو يتجدد نشره من الأعمالالعلمية والأدبية والثقافية عامة، ومن ثم في جذب هذا الجمهور إلى عالم الكتب والقراءة، هذا إضافة إلى مد المتخصصين في مجالات المعرفة المختلفة ومجالات اللغة من ضمنها بما يزيد من حصولهم الفكري ومن توجيههم للعمل على خدمة اللغة وعلى نشرها وإغنائها والارتقاء بها.

12- الاهتمام بالمضمون والشكل في نشر الكتب وطباعتها. فإذا كان للمضمون الأثر الكبير في إشعار القارىء بالفائدة وفي حثه على الاطلاع وعلى الاتجاه للقراءة لاكتساب هذه الفائدة فإن للشكل الذي تبرز به المادة المقروءة أثرا بارزا في اجتذاب القارىء إلى هذه المادة وتشويقه لقراءتها وشده نفسياً وذهنيا إلى محتواهات وإلى لغتها،وقد لاحظ الأخصائيون في شؤون الثقافة ذلك ونبهوا إليه [48]. لذلك ينبغي الاهتمام بإبراز المادة المقروءة في أطر فنية مغرية تشترك في تشكيلها: الموضوعات الشائقة المحكمة النافعة، والطباعة الحديثة السليمة الأنيقة، والحروف البارزة الجميلة، والورق الصقيل المحبب إلى النفس.

إن المواد المقروءة المشوشة التي تكتب على عجل أو دون عناية وتطبع في أوراق صفراء أو سمراء شفافة يختلط ظاهرها المكتوب بباطنها، أو تبرز في طباعة قديمة سيئة تكثر فيها الأخطاء وتتراكب فيها الحروف وتتزاحم الكلمات وتتقارب الأسطر وتضطرب في قراءتها الأبصار وتتشتت الأذهان، هذه لا تجتذب القراء مهما كانت موضوعاتها، بل إنها قد تنفرهم،وربما قلصت لديهم الاتجاه للقراء على نحو عام، وبذلك تصبح

اللغة التي دونت بها هذه المؤلفات هي الخاسر الأول.

هذا بعض ما يمكن أن يقترح للتشجيع على القراءة على الصعيد الاجتماعي العام، وهناك طائفة أخرى جاءت مرتبطة بالوسائل الإجرائية التي تساعد على تنمية حصيلة الناشئة من المفردات والتراكيب اللغوية اللفظية ذكرت في الفصل الخاص بها، كما أن طائفة ثانية من هذه المقترحات ذكرت في إطار الحديث عن دور المدرسة في تشجيع الطلبة على التعلم الذاتي وتوثيق ارتباطهم بالمادة المقروءة، ضمن الإجراءات أو النشاطات العامة التي يمكن أن تقوم بها المدرسة لتنمية وتطوير الحصيلة اللغوية لدى الطلبة، ولاشك في أن هذه المجموعات بعضها يكمل بعضها الآخر، وإن جاء كل منها في إطاره الخاص. على أن هناك طائفة من العوامل المقترحة للتشجيع على القراءة في إطار الأسرة طرحت ضمن دراسة مستقلة لكاتب هذا البحث يتوقع أن تصدر قريباً.

5 المدرسة

لقد تطورت وسائل وطرق وعمليات تلقين اللغة كأحد المعارف الضرورية التي يتعلمها الناشئة في سبيل تطوير قدراتهم الإبداعية ونشاطاتهم الفكرية والاجتماعية، وأخيراً تحقيق المصالح الدينية والقومية والحياتية عامة، فقد تجاوزت أشكالها البسيطة والمجهودات الفردية التي كان يقوم بها المؤدبون والمعلمون وأصبحت ذات أشكال متعددة متطورة معقدة، كما أصبح الاعتماد فيها على مجهودات جماعية متضافرة مدربة ومنظمة تمثلت فيما أطلق عليه اسم المدرسة.

والمدرسة بوصفها تلقن فيه المعلومات أو يتم فيه التدريب على عادات ومهارات معينة وفق تنظيم خاص وتحت إشراف جهود مشتركة ليست شيئاً من ابتكارات العصر الحديث، فقد عرف قدماء المصريين المدرسة، كما عرفها المسلمون، ولا سيما في عصور ازدهار الحضارة الإسلامية العربية، فقد عرف الناس في تلك العصور مدارس متطورة منظمة مثل: المدرسة المستنصرية التي أسسها الخليفة المستنصر بالله العباسي القائم بأمر الله 440هـ/ 1048م في بغداد أيضاً وغير ذلك من المدارس[1].

لقد شهدت مثل هذه المدارس آنذاك تقدماً كبيراً في مناهجها ونظم التعليم فيها، غير أن وجهات نظر علماء التربية المعاصرين في المدرسة وفي دورها والوظائف التي يمكن أن تؤديها للمجتمع قد تطورت وتغيرت، وعلى ضوء ذلك تطورت المدرسة الحديثة على الصعيد العملي وتنوعت نظمها واتسعت وتعقدت مناهجها وتفرعت وظائفها وتعددت نشاطاتها ومجالات ومراحل التعليم فيها، وتبعاً لذلك عظم دورها واتسع نطاق فعلها وأثرها في تنمية اللغة، إذ أصبحت من أهم المصادر التي يمكن أن يستمد منها ناشئة المجتمع على اختلاف مستوياتهم العناصر المكونة للغتهم أو المطورة لها وللمهارات المرتبطة بها، وبناء على ذلك أضحت تعتبر من أهم المؤسسات التي يمكن أن تلعب دوراً كبيراً في نشر اللغة القومية وفي ترسيخها وجعلها دعامة أساسية قوية للارتقاء بثقافة الأمة وبوعي أفرادها.

لا تعتبر المدرسة الحديثة بمفهومها العام في نظر علماء التربية المعاصرين مكاناً لتلقين المعارف ونقل المعلومات بقدر ما تعتبر صورة مصغرة مكثفة للحياة الاجتماعية المنظمة التي يكتسب الناشيء من خلال معايشته لها المعارف والخبرات والعادات السلوكية، عبر اتصاله وتفاعله مع عناصر وفئات اجتماعية ذات خبرات متنوعة ومتفاوتة. إن المدرسة على اختلاف مراحلها ومستوياتها كما يقول (جون ديوي) John Dewey «مؤسسة اجتماعية.. وهي صورة للحياة الجماعية التي تتركز فيها جميع تلك الوسائط التي تهيىء الطفل للمشاركة في ميراث الجنس، وإلى استخدام قواه الخاصة لتحقيق الغايات الاجتماعية»(2). وواضح أن من أهم الوسائط التي تعتمد عليها هذه المؤسسة في أداء مهمتها ومن أهم القوى التي تنميها وتهيىء الطفل لاستخدامها لتحقيق الغايات الاجتماعية التي تهدف إلى تحقيقها هي اللغة. ومن هنا اعتبرت «مشكلة زيادة الثروة اللغوية هي أول مشكلة تقابل المدرسة عند التحاق الطفل بها»(3). وكان إغناء لغة هذا الطفل أو الناشىء عامة من أهم الأهداف التي يفترض أن تسعى جاهدة لتحقيقها، وبناء على ذلك افترض أن تكون المدرسة من أهم الموارد التي يكتسب الناشىء منها لغته أو ينميها ويغْني حصيلته من مفرداتها وتراكيبها وأساليبها.

إن الناشىء كعضو ف يالمدرسة، هذا المجتمع الصغير، لا يلقنه اللغة مدرس اللغة وحده ولها يتعلمها من خلال دراسته للمقررات الدراسية

فحسب، وإنما يكتسبها ويتعلم مفرداتها وصيغتها وكثيراً مما يرتبط بها من أعراف وأصول وقواعد وأساليب من مدرس اللغة ومن المقررات الخاصة بتدريس اللغة، كما يكتسبها من مصادر أخرى ومن خلال نشاطات عديدة متنوعة تجري في المدرسة، وإن اختلفت هذه المصادر وهذه النشاطات في نوعيتها وأهميتها ومدى تأثيرها واختلف مدى تعامل الناشىء معها.

يتلقن الناشىء اللغة في رحاب مدرسته من كل مدرس أو أساتذته المؤهلين الذين يكبرونه في السن ويفوقونه ـ كما هو مفترض ـ في التجربة والخبرة وفي الطلاقة وسعة الإحاطة باللغة وألفاظها وصيغها. إنه يتصل بهم ويأخذ من علمهم ويتحدث إليهم ويتحدثون إليه، وفي تعليمهم له وحديثهم معه يمارسون اللغة بمستوياتها المختلفة المرتبطة بأنواع عديدة من المعارف والخبرات والنشاطات فيكتسب اللغة منهم بطريق التعلم، كما يكتسبها عن طريق التقليد أو المحاكاة لهم ولغيرهم من الأعضاء في هذه المؤسسة.

وإذا كان اتصال الناشىء بمدرسيه في المدرسة له إيجابياته الكثيرة في تعلم اللغة، من حيث إنه يتلقى من هؤلاء المدرسين اللغة بمستواها المتميز، وأن للمدرسين كما يفترض تأثيراتهم النفسية المباشرة على هذا الناشىء في تلقيه للغة والتقاطه لمفرداتها وتراكيبها، نتيجة لمكانة هؤلاء المدرسين في نفسه ولأثر شخصياتهم المهيمنة، عليه ولقدرتهم على توجيهه وإرشاده لإصلاح لغته. إذا كان لاتصال التلميذ بمدرسيه هذه الإيجابيات فإن لاتصاله بزملائه في الدراسة إيجابياته العديدة أيضاً، فالتلميذ يأخذ ويعطي مع زملائه: يحاورهم ويصغي إليهم ويتحدث معهم، يسألهم ويجيب عن أسئلتهم، يناقشهم ويجادلهم، يقبل ويتحدى، ويمارس معهم النشاطات اللغوية المختلفة في مجالات متعددة ومتكررة، وعن طريق سماعه إياهم وممارسة اللغة معهم ومحاكاته لما ينطقون يلتقط الكثير من المفردات والتراكيب والأساليب والمعاني التي اكتسبوها من موارد اللغة المختلفة والبيئات الخاصة التي ينتمون إليها، كل بحسب أسرته ومحيطه ونشأته وموهبته.

إن الطفل كما يبين (فريدريك هربرت) Friedrich Herbert في نظريته التربوية «عندما يدخل المدرسة يحمل معه ثروة فكرية ناتجة عن احتكاكه بالبيئة»[4]. وهو بلا شك يحمل معه أيضاً ثروة لغوية مكتسبة من هذه

البيئة، مستمدة من أسرته ومن محيطه الخاص، يحمل هذه الثروة ليطورها ويقايض بها زملاءه فيزيدها سعة ونموا. وهكذا فالناشىء يختلط بمجتمع المدرسة ويستمد جزءاً كبيراً من ثروته اللغوية من خلال اتصاله بهذا المجتمع.

وكما أن المدرسة ميدان رحب للاتصال الاجتماعي الفعال في إغناء الحصيلة اللغوية فإنه أيضاً ميدان واسع للقراءة التي تفتح آفاق اللغة في أطرها الحاضرة والماضية والقاصية والدانية، وفي جميع أجيالها ومراحلها وأزمانها. فالمقررات الدراسية التي تحمل في طياتها جزءاً من التراث العلمي والأدبي للأجيال الماضية وآثار ونتاجات الإبداعات الحاضرة، والكتب والمجلات التي تحويها مكتبة المدرسة، والنشرات والمجلات الجدارية ووسائل القراءة الأخرى، هذه كلها تنقل المعارف إلى الناشىء، كما تنقل إليه اللغة الفصحى الصافية في ماضيها وحاضرها، وتنقلها بكل ما مرت به مفرداتها من تغيرات وتطورات، وتطلعه على أساليب وتعبيرات وكلمات ومعان جمة مختلفة، يكتسب منها على قدر ما يتاح له من فرص ويتوفر له من حوافز ويوجد لديه من طموحات ويتهيأ له من أجواء ويسدي إليه من توجيهات سديدة.

على ضوء ما سبق ذكره يمكن القول إن الناشىء في المدرسة يعيش لغته في مجالها النظري ومجالها التطبيقي، ويعيشها بمختلف مظاهرها ومستوياتها وأشكالها: الفصحى المنتقاة والعامية الدارجة، القديمة والحديثة، العلمية والأدبية... ومن خلال هذه المعايشة التي تستمر في العادة فترات طويلة من الزمن يتعلمها ويكتسب مجموعة كبيرة من كلماتها وصيغها وتراكيبها مما يغْني حصيلته اللغوية اللفظة أو يزيدها ثراء وينمي مهاراته اللغوية بجميع أشكالها.

لا شك في أن دور المدرسة في تنمية اللغة وتطوير المهارات فيها مهما كانت قيمته أو أهميته يعتمد وبشكل أساسي على طبيعة النظام المتبع في التدريس وعلى نوعية المناهج المقررة وملاءمتها لمستويات الناشئين العقلية وتلبيتها لحاجاتهم العملية وارتباطها بواقعهم المعايش، كما يعتمد على كفاءة وإخلاص من يتولى تنسيق وتطبيق المناهج المقررة، وهذا يرتبط بطبيعة الحال بمدى ما يمتلك المدرسون أو الأساتذة من مؤهلات علمية ومن براعة في أداء عملهم. ولا ريب في أن لتوافر الإمكانات والظروف والأسباب

المشجعة في المدرسة وتوافر التقنيات اللازمة لعملية التدريس دخلا كبيرا في تحديد نسبة الاكتساب المعرفي من المدرسة عامة.

وكما سبقت الإشارة إلى أن الدور الذي تلعبه المدرسة في إثراء لغة الناشيء وتطوير مهاراته اللغوية عامة يعتمد بصورة كبيرة في نشاطه وحيويته على مدى ما يمتلك الناشىء نفسه من استعدادت فطرية لتلقي اللغة أو تعلمها، ثم ما لديه من بواعث نفسية وطموحات شخصية حافزة على التعلم وعلى المشاركة والاختلاط بالآخرين، كما يعتمد على طرق تعامل هذا الناشىء مع المناهج المقررة وتفاعله مع الموضوعات التي يدرسها والمعلومات التي يتلقاها، ثم ما لديه من عادات خاصة في المذاكرة والحفظ والمناقشة والحديث، وأخيراً على نوعية الأفراد الذين يختلط بهم الناشىء ويمارس اللغة معهم ويتأثر بهم وبلغتهم داخل إطار المدرسة: طبقاتهم الاجتماعية، مستوياتهم العقلية والثقافية، ومقدار ما يمتلكونه من وعي ومن مرونة في التعامل والتعايش والمشاركة...

إن معظم الإمكانات والظروف والأسباب اللازمة لنجاح عملية التدريس متوافرة لدى المدرسة في حياتنا الحاضرة في البلدان العربية، ولا سيما دول الخليج العربي. والعوائق التي تواجهها المدرسة فيهذه البلدان قليلة، والحوافز والأسباب المشجعة كثيرة، فقد أضحت هذه الدول أكثر حرصاً على بناء مجتمع متعلم، ولذلك رصدت المبالغ الطائلة وجندت الطاقات الكبيرة لتشييد المدارس على اختلاف مراحلها ومستوياتها وأحجامها، وسعت إلى تعميم التعليم وتطويره وتهيئة التقنيات الحديثة اللازمة للارتقاء به، في إطار السعي لتحقيق التنمية الثقافية الشاملة[5]، كما أصبح المجتمع أكثر وعياً وأشد حرصاً على التعلم، حتى أضحى دخول الطفل المدرسة يشكل الهم الأول للأسرة، وأصبح إنهاء مراحل الدراسة والتفوق فيها هو المطمح لغالبية الناشئين، أو لفئة كبيرة منهم على الأقل، وأصبحنا نشهد أفواجاً تدخل المدرسة وأفواجاً تتخرج منها في كل عام. غير أننا مع ذلك كله لا نشهد دور المدرسة في تنمية اللغة القومية وفي تطويرها سائداً بين الدارسين ومدرسيهم عامة، ونرى بعضهم وكأنهم غرباء على لغتهم أو أنها غريبة عليهم، لا سيما اللغة الفصحى.

إن ظاهرة الضعف في التعبير باللغة العربية الفصحى والضعف في

اللغة عامة ظاهرة ملموسة بين عامة المتعلمين في البلاد العربية[6]. وربما كان من مظاهر هذا الضعف قلة الإنتاج الفكري أو الثقافي الرصين الأمر الذي نلمس آثاره واضحة[7]. ثم تداخل العامية مع الفصحى والعربية مع الأجنبية الذي نشهده في أحاديث ومناقشات كثير من المدرسين وأساتذة الجامعات وطائفة كبيرة من المثقفين، والخلط اللغوي الفج والكلام المهجن الذي يظهر بصورة بارزة على ألسنة الأساتذة وطلبتهم في الكليات والمعاهد العلمية وفي ميادين كثيرة من حياتنا، على نحو ما تبين في الفصل السابق.

إن من الأسباب الرئيسية الملحوظة لهذا الضعف ضآلة المحصول اللفظي والجهل بمصادر مفردات اللغة وبطرق استغلال أو استخدام هذه المصادر على النحو الذي أشرنا إليه في مقدمة هذا البحث. كما أن منها عدم إتقان أصول اللغة وقواعدها أو عدم إدراك الوظائف الأساسية لهذه الأصول في الحياة العلمية، ومنها أيضاً الهبوط الثقافي العام وعدم وجود ارتباط وثيق بمصادر التثقيف الرئيسة أو الغنية، وخاصة المواد المقروءة، هذا بالإضافة إلى أسباب أخرى مختلفة المحاور تتعلق بالحياة المادية القائمة، وبالصراع الفكري والتذبذب الثقافي الذي يعيشه المجتمع العربي والنقلات والتغيرات الحضارية التي يشهدها، وثمة أمور أخرى لا يتسع مثل هذا المجال لذكرها والتفصيل فيها.

قد يتباين مدى وجود هذه الظاهرة، وتختلف نسبة انتشارها بين قطر عربي وآخر، تبعاً للاتجاه الثقافي ونسبة الوعي الفكري والقومي والمستوى التعليمي، وتبعاً للظروف الاجتماعية والاقتصادية والتغيرات الحضارية التي تخضع لها البلاد أو يتفاعل معها المجتمع، غير أن لوجودها ولانتشارها بشكل عام سلبيات خطيرة تعود آثارها على مستوى التحصيل الثقافي أو العلمي للناشئة، الذين يشكلون بلا شك العصب المهم في مجتمع المستقبل.

من الواضح أن التعلم ـ مهما كان نوعه أو مصدره ـ قائم أساساً على وجود ملكة الفهم وتوافر القدرة على الإدراك، وأن اتساع ملكة الفهم وتطور القدرة على الإدراك لهما ارتباط وثيق بالنمو اللغوي كما تبين في فصل سابق من هذا البحث[8]. فعلماء النفس وعلماء التربية يؤكدون كما رأينا أن النمو العقلي للإنسان منوط بنموه اللغوي، وأنه كلما تطورت واتسعت لغته ارتقت قدراته العقلية ونما ذكاؤه وقوي تفكيره وإدراكه، والعكس بالعكس[9].

وبناء على ذلك فإن مما يترتب على ضآلة المحصول اللغوي قلة الذكاء أو ضعف مستوى التفكير، وإن قلة الذكاء أو ضعف مستوى التفكير يعني ضعف ملكة الفهم والاستيعاب، وأن ضعف ملكة الفهم والاستيعاب يعني تعثر القدرة على اكتساب المعارف والخبرات من مصادرها المختلفة وأولها المواد المدونة المقروءة.

المدرسة ليست بطبيعة الحال المسؤول الوحيد عن ضعف الناشئة في لغتهم أو غربة اللغة في بيئتها ومجتمعها، ولا عن كل الأسباب التي أدت إلى هذا الضعف اللغوي أو هذه الغربة، ولكن وجود هذا الضعف وتفشيه بين الناشئين وفي البيئات الدراسية بالخصوص يدل فعلاً على تقصير المدرسة لدينا، أو يدل على قصورها وفشلها في القيام بدورها تجاه اللغة على النحو المطلوب، ومن هنا نشأت ضرورة مناقشة الدور الذي تقوم به المدرسة في تلقين اللغة وتنمية حصيلة الناشىء من مفرداتها، وضرورة تقصي العوائق وبحث المشاكل التي تواجهها في تأديتها لهذا الدور أو تضعف من فاعليتها أو تقلل من أثرها فيه، ومن ثم تلمس الطرق الناجعة والعوامل والوسائل التي تمكن المدرسة من أداء مهمتها على النحو الأكمل، أو تزيد من فاعليتها في القيام بهذه المهمة.

إن لقصور المدرسة أو تقصيرها عن أداء مهمتها في تنمية حصيلة الناشئة من مفردات اللغة وتراكيبها وأساليبها وفي تطوير مهاراتهم فيها على نحو عام أسباباً متعددة متشعبة، بعضها يعود إلى طبيعة البيئة التي تنشأ فيها المدرسة والظروف والأوضاع التي تحيط بها، كما أن بعضا آخر منها يعود إلى ما قد تلاقيه المدرسة نفسها من عوائق مادية أو معنوية. ثم أسباب رئيسة أخرى تعود بصورة مباشرة إلى أساليب ونظم التعليم المتبعة فيها وإلى الكتب والمناهج الدراسية التي تفرضها على طلابها. وتقصي ودراسة مثل هذه الأسباب الكثيرة المتشعبة يحتاجان إلى بحث مستقل، لذلك سنكتفي بطرح ما يتسع له مجال هذا البحث ويحفظ التوازن المنشود في أجزائه من مقترحات تعالج أهم الوسائل أو العوامل التي تساعد المدرسة العربية خاصة على تحقيق مهمتها في تنمية حصيلة طلبتها من مفردات لغتهم الأم ومن تنمية مهاراتهم في هذه اللغة، على أمل أن نعود في مستقبل قريب لبحث المشاكل والحلول معاً، وبشكل تحليلي مفصل، مرتبط بكل

المحاور التي ذكرت آنفاً في دراسة مستقلة.

عوامل تساعد على دعم المدرسة في تنمية الحصيلة اللغوية

١ ـ تقدم الحديث في فصل سابق عن التداخل اللغوي، وعن أثره في إضعاف اللغتين المتداخلتين وتقليص الكفاءة اللغوية اللازمة فيهما[10]. والتعليم بلغة أجنبية إل يجانب اللغة الأم على نحو تتنافس وتتصارع فيه اللغتان وتتجاذبان فرص النشاط اللغوي ـ كما هو الحال في مراحل التعليم الثانوي في المغرب العربي وفي عدد كبير من المعاهد والكليات العلمية والعربية ـ من شأنه أن يحدث هذا التداخل، ويؤدي بالتالي إلى حصول اضطراب في فهم أو تمثل الخصائص اللغوية للغتين المتنافستين، أو يؤدي إلى ما يسمى بالنقل السلبي للعناصر اللغوية منهما ومن ثم إلى حصول التشويه أو التحريف في كثير من التراكيب والأساليب اللغوية المكتسبة من كلتا اللغتين، لا سيما إذا كان هناك تباين بين اللغتين واختلاف في الأنماط الصوتية وقواعد تركيبها وفي الصيغ اللغوية وأساليب استخدامها[11].

من جانب آخر فإن وجود لغة أجنبية مزاحمة للغة الأم أو منافسة لها قد يخلق نوعاً من التذبذب أو الحيرة ويمنع من التركيز في الاهتمام باللغة الأصلية ومن التمكن منها. إن جهد الطالب ازدواجي اللغة ووقته يصبحان موزعين بين لغتين، وهذا يقلل من فرص تعلم لغته الأولى ومن فرص تلقي واستيعاب عناصرها اللفظية والمعنوية أو من فرص استخدام هذه العناصر، مما يؤدي إلى قلة ما يكتسب من هذه العناصر، أو إلى ركود طوائف منها وصعوبة استحضارها في الذهن وقت الحاجة إليها، ومن ثم عدم وجود أي فاعلية لها في مجالات التعبير المختلفة، الأمر الذي يؤدي بالتالي إلى ضعف مستوى هذه المجالات بنحو عام.

ومن الجدير هنا أن نفرق بين تأثير تعلم اللغة الأجنبية كمقرر من المقررات الدراسية على اللغة الأصلية وبين تأثير اللغة الأجنبية كلغة تدريس منافسة للغة الأصلية. فقد لا تكون هناك آثار سلبية على اللغة الأم من جراء تعلم اللغة الأجنبية كمادة من المواد المقررة، كما تؤيد ذلك نتائج بعض الدراسات التي أجريت على التلاميذ في عدد من المراحل الدراسية[12].

كما أنه قد لا يكون هناك أي خطر يذكر على اللغة الأم في حالة تدريس عدد قليل من المواد العلمية في مراحل التعليم الإعدادي أو الجامعي باللغة الأجنبية، لأن الوضع في هذا الحال يختلف عما ذكر فيما سبق، إذ إن التداخل والتنافس والصراع المتكافىء غير حاصل.

إن احتمال الضعف في اللغة الأم وتضاؤل المحصول من مفرداتها يبرز كما سبق القول في حالة وجود التنافس أو الصراع المتكافىء بينها وبين لغة أخرى أجنبية في ميدان التعليم بجميع مجالاته وحقوله، لا سيما إذا كان جانب اللغة الأم هشاً في أساسه، وكان هناك ما يمهد لهذا الضعف من عوامل شخصية أو اجتماعية أخرى[13].

بناء على ما تقدم يمكن القول إنه ليس من الصالح أن تدخل اللغة الأجنبية في التدريس كلغة مشاركة للغة الأم إلا بعد أن يتحقق للناشئة نوع من الكفاءة في اللغة الأخيرة، أي أن يتجاوز كل منهم فترات الضعف في هذه اللغة ويصبح متمكناً من فهم وإدراك أساسياتها ومستوعباً لنظامها ولديه ذخيرة من مفرداتها تمكنه من ممارسة التعبير بها أنى شاء. على ألا تكون مشاركة اللغة الأجنبية مما يستدعي هجران اللغة الأصلية أو انتزاع حقها في الاهتمام ونصيبها من الاستخدام لفترات طويلة.

لقد دلت بعض الدراسات على «أن إتقان الفرد للغته الأولى يسهل عليه تعلم اللغة الثانية، لأنه يكتسب خبرة في تعلم اللغة بشكل عام. ولقد تبين أن الأطفال الذين يتعلمون اللغة الثانية قبل إتقان اللغة الأولى يعانون من اللغة الأولى واللغة الثانية على السواء ويضعفون في اللغتين معاً، ولهذا فإن تعليم اللغة الثانية بعد إتقان اللغة الأولى قرار في صالح اللغتين في آن واحد»[14].
وبناء على ذلك فإن ما سبق اقتراحه بشأن اللغة الأولى يؤدي إلى أن يكون المجال مهيأً لإتقان اللغة الأجنبية ولممارسة التعلم بها بنجاح، دون أن يكون هناك خطر على اللغة الأم نفسها أو خوف من ضعفها أو تقلص محصول الطالب من مفرداتها ما دامت قيد الممارسة.

ولا مشاحة في أن يمارس التدريس باللغة الأجنبية إلى جانب اللغة الأم على نحو تدريجي يتناسب مع تدرج السلم التعليمي، بحيث لا يضيق أمام الناشىء مجال الاهتمام بلغته الأم ومجال استعمالها والعمل على تقوية مهاراته فيها وترسيخ العناصر المكتسبة منها في ذهنه وإنعاشها في ذاكرته

وإبقائها صافية نقية سليمة مؤاتية عند الحاجة إليها.

ومن أهم ما يفترض أن يتحقق في حالة التدريس باللغة الأجنبية إلى جانب اللغة الأم، مهما كانت نسبة هذا التدريس ومهما كانت مادته أو فتراته، أن تُهيأ في اللغة الأم المقابلات الصحيحة للمصطلحات والألفاظ الحضارية الجديدة الموجودة في اللغة الأجنبية. يفترض أن تهيأ هذه المقابلات لواضعي المناهجي ليتمكنوا من استخدامها فيما يضعون من مقررات، وللمدرسين ليتمكنوا من استعمالها والتعبير بها فيما يدرسون من موضوعات أو مواد ومن نقلها إلى تلاميذهم في سياقاتها الملائمة، بل ينبغي أن توفر لكل الدارسين ليتسنى للغة الأم أن تستوعب كل المستجدات الحضارية والمفاهيم الجديدة عليها وتعبر بعناصرها اللغوية الخاصة، فبذلك تبقى اللغة الأولى في غنى عن الافتراض أو عن الإكثار منه وفي مأمن من النقل السلبي الذي سبقت الإشارة إليه، وهكذا يقل التداخل بينها وبين اللغة الثانية، فتبقى قوية منتعشة متطورة خصبة في أذهان أصحابها من الناشئة وغيرهم، ويسهل في النهاية على المعلم والمتعلم استخدامها في مجادلات التعبير وفي نقل المعارف على اختلافها.

2 ـ إن ما قصد باللغة الأم التي افترض أن يكون لها أولوية الاهتمام في مجال التدريس ليتمكن التلميذ الناشىء منها ولتعيش مفرداتها حية وافرة خصبة في ذهنه ليست اللغة بمستواها العامي الدارج، وإن كان البعض يعتبر العامية بمنزلة اللغة الأم للفرد، على اعتبار أنها «تشكل لديه النموذج اللغوي الأول، وتترسخ ملكتها فيه فتصبح منه بمنزلة السليقة»[15]. ويمارس المحادثة أو التخاطب بها في البيت والشارع والسوق طوال سنيه الست الأولى دون منازع، إن ما يقصد باللغة الأم هنا اللغة الأصلية أو الأولى على المستوى القومي، كاللغة الفصحى بالنسبة للعربية.

إن اللهجات المحلية أو الإقليمية العامية العربية الحاضرة على سبيل المثال لا يمكن اعتبار أي منها أماً على المستوى القومي، لأنها لاحقة أو طارئة أو منبثقة متفرعة عن اللغة الأصلية، ولا يمكن أن يتحقق للفرد داخل الجماعة اللغوية في إطارها الشامل الارتباط الكامل بقوميته وبتراث أمته العقلي والثقافي بأي منها، وإنما يتحقق بالرجوع إلى اللغة الأصل الراسخة التي تمثل الشجرة الأولى بجذورها وأصولها الثابتة، وبناء على

ذلك فإن اللغة التي يفترض أن تعتمد في التدريس كلغة أولى لا تنازعها لغة أخرى على مكانتها وأولوية الاهتمام بها في الفصحى أو ما يسميه «فيرجسون» C. Ferguson بالنمط العالي أو المرتفع للغة[16]. وليست العامية المحلية التي تمثل النمط الواطىء أو الضعيف المحدود للغة.

العامية وإن كان بينها وبين الفصحى ظواهر عديدة مشتركة تبقى لغة قاصرة، لا تفي مفرداتها مهما كثرت وتنوعت وتفرعت بحاجة الفرد للتعبير اللفظي في مجالاته وأشكاله وموضوعاته ونوازعه ودوافعه المختلفة، وعلى نحو مقبول فعال لدى أفراد الجماعة اللغوية بمختلف مستوياتهم ولهجاتهم، قياساً إلى الفصحى التي تعتبر المنبع الرئيس أو المورد الأساسي، والتي تخضع قواعدها الصرفية في العادة لعمليات إخصاب وتكاثر منظمة متطورة وثابتة تغّني رصيدها اللفظي، والتي تشكل في العادة أيضاً القاعدة الأولى التي تستطيع أن توحد بين مختلف المستويات والقاسم المشترك الذي يوحد بين مختلف اللهجات ومختلف الطبقات الاجتماعية.

يقول (والتر. أونج): «واللهجة المكتوبة لغة تتجاوز اللغة المحكية، تكونت من خلال وجودها الكامل في الكتابة. والكتابة تعطي اللهجة قوة تند عن تلك التي تكون لأي لهجة شفاهية خالصة. وتمتلك اللهجة المكتوبة المعروفة باللغة الإنكليزية الفصحى Standard English مفردات مسجلة تربو على المليون ونصف المليون على الأقل من الكلمات في متناول الاستعمال، ونحن لا نعرف المعاني الحالية لهذه الكلمات فحسب، بل نعرف كذلك عشرات الآلاف من المعاني الماضية. هذا في حين لا تمتلك أي لهجة شفاهية من الإمكانات اللغوية ما يمكنها من الحصول على ما يزيد على عدة آلاف، فضلاً عن أنه ليس لمستعمليها معرفة حقة بالتاريخ الدلالي لأي منها»[17].

ولو افترض أن العامية وافية بحاجات التخاطب الاجتماعي العادي، فإن هذا الوفاء محدود بحدود جغرافية ضيقة، هي حدود البيئة المحلية التي يعيش فيها الفرد، وإن تجاوزت ذلك فإلى حدود الإقليم الواحد. ولو تجاوزت فرضاً حدود بيئتها الخاصة فإن تلقيها واستيعابها سيكون محدوداً بمجال التخاطب المنطوق فقط، أما في مجال التخاطب المكتوب فلا تكون مقبولة إلا في حالات نادرة، وفي البيئات المتخلفة فلكياً وثقافياً في الغالب. وحتى لو قبلت فإن استخدامها لا يتجاوز التعبير عن مواقف أو نوازع

عاطفية محددة، أما في مجال التعبير عن الأمور الثقافية أو الفكرية أو الفلسفية فإنها تقصر وتضيق، وتحوج المتحدث بها إلى اللجوء إلى الفصحى ـ إذا كان عارفاً بها ـ والاستعارة من مفرداتها وصيغها وتراكيبها للوفاء بمراده...

علاوة على ما تقدم فإن التعبير بالعامية لا يبقى ثابتاً لأمد طويل، لأن العامية خاضعة دائماً للتغيرات السريعة التي لا تحكمها قواعد أو قيود في أغلب الأحيان، سواء من حيث ألفاظها ومعانيها أو من حيث صيغها وتراكيبها وأساليبها. لذلك فإن التراث المدون بها، إذا صح أنهكان هناك تراث مدون بها فعلاً، فإنه في العادة يكون ضيق الأفق، محدود الذيوع والانتشار والتأثير. وهكذا فإن العامية لا ترضي طموح أمة متحضرة تحرص على أن تنمي لدى ناشئتها لغة ثابتة الأصول راسخة القواعد مرنة وذات ذخيرة لفظية ومعنوية وافرة خصبة. وبناء على ذلك ينبغي أن يكون الاتجاه نحو الأصل وتأكيده بدلاً من تأصيل الفروع والوقوف عندها والتشبث بها»[18]. نحو الفصحى التي لا تتحدد صلاحية استخدامها بحدود مكانية أو زمانية ضيقة، وإنما تشمل صلاحيتها جميع أقاليم حدود الجماعة اللغوية الواحدة، وتساير المراحل الزمنية والتطورات التاريخية التي تخضع لها هذه الجماعة، وتمكن مكتسبيها أو متعلميها في النهاية من الإبداع ومن المشاركة في عمليات التطوير في مراحل حياتهم المختلفة.

إضافة إلى ما سبق فإن التدريس بالعامية يجعل الناشىء يعيش حالة ازدواجية أو فصاما لغويا ويعاني من لغة تتصارع مع مولود لها معقد التركيب أو مولود (غير شرعي) لابد أن يوهنه صراعه، لأنه يحتل مواقع مهمة في المجتمع وجوانب مختلفة من حياة الفرد[19].

إن المقررات التي يدرسها الناشىء كما هو مألوف كلها مدونة باللغة الفصحى، والنصوص التي يحفظها والموضوعات التي يقرأها ويدرسها داخل نطاق المدرسة فرضاً أو تطوعاً واختياراً كلها بالغة الفصحى، بينما لغة التخاطب أو الحديث التي يسمعها من مدرسه ويمارسها مع زملائه هي العامية. وعلى الرغم من أن في العامية كما سبقت الإشارة في فصل سابق من هذا البحث عناصر لفظية ومعنوية كثيرة فصيحة أو ذات أصول سليمة فإن من هذه العناصر أيضاً ما هو مشوه أو مغير أو محرف أو بعيد تماماً

عن الأصل السليم، كما أن في العامية عناصر مهجنة وعناصر دخيلة تسربت من لغات أخرى بطرق عشوائية أو ارتجالية. فهي غير معترف بها من قبل المؤسسات اللغوية القومية، ولا تصلح للاستخدام في مجالات التعبير المدون المقبول رسمياً في المدرسة. هذه العناصر كلها تظل في تنازع مستمر مع العناصر الأصلية السليمة على احتلال المواقع في النشاطات اللغوية المختلفة، وربما أزاحت العناصر الأصلية من الذاكرة أو نفرت إلى الأذهان وغلبت على الألسن أثناء التعبير لكثرة تداولها في الحياة العادية، وبما أن هذه العناصر عادة ما تكون غير صالحة أو غير مقبولة في مجال التعبير المكتوب في المدرسة كما سبق القول فإن الناشىء يبقى بين أن يستخدمها فيصبح تعبيره شاذاً أو مشوهاً غير مقبول أو أن يمتنع عن التعبير مقتصراً على الحد الأدنى منه.

لا شك أن قلة ذخيرة الناشىء من المفردات الفصيحة تؤدي إلى تدني محصوله الدلالي الذي يساعده على فهم واستيعاب ما يقرأ، وعدم قدرته على فهم واستيعاب ما يقرأ على النحو المطلوب يفضي إلى تدني اكتسابه المعنوي ومحصوله الفكري والثقافي، وهذا كله إلى جانب قلة الممارسة لاستخدام اللغة يؤدي بطبيعة الحال إلى فقدان الطلاقة اللغوية أو ضعف القدرة على التعبير والإنتاج الفكري المكتوب.

على ضوء ما تقدم يمكن القول إن تنمية قدرة لاناشىء على التعبير المقبول في مجالات الإبداع والإنتاج الفكري المدون تتطلب اتخاذ الفصحى وسيلة للتدريس في جميع مراحله وليس العامية الضيقة الأفق، ولتكن الفصحى المخففة التي سبق ذكرها والتفصيل فيها أثناء الحديث عن لغة الإعلام الحديثة، اللغة البعيدة عن الإغراب والتعقيد، الخالية من الألفاظ والصيغ الشاذة أو النادرة أو التي لا تتناسب مع حياة الإنسان الحاضر عامة، اللغة التي تجسد روح العصر وحاجات الفرد وتساير متطلبات الحياة وتعكس تطوراتها في جوانبها ومجالاتها المختلفة دون أن تقطع أي صلة بتراث الأمة الفكري والحضاري أو بفئات وطوائف هذه الأمة على اختلاف أقاليمهم.

اعتماد الفصحى في التدريس وف يكل أوجه التخاطب داخل إطار المدرسة إلى جانب اعتمادها في وضع المقررات الدراسية، يدعم وجودها

ويقوي نفوذها ويزيد من رسوخ عناصرها وأصولها في أذهان الناشئة، لأنه يمنع الفصام والتداخل الذي يفضي إلى الضعف اللغوي، ويمنع الحيرة والتذبذب في مجال استخدام المفردات اللغوية وتشتت الجهد والوقت وتبديدهما بين اتجاهين لغويين مختلفين في جوانب كثيرة كما يمنع القطرية أو الإقليمية الثقافية أو التعليمية التي قد تؤدي إذا ما استمرت إلى تفتيت الكيان القومي والحضاري.

إن التركيز في التعلم والتلقي والتواصل داخل إطار المدرسة عندما يكون موجهاً إلى لغة واحدة هي اللغة الفصحى يصبح المحصول المكتسب من مفردات هذه اللغة وصيغها وأساليبها ومعانيها أوفر وأخصب كما يصبح إتقانها أو إحكام نظامها العام أكثر احتمالاً، وإذا ما توافر الاستعداد الفطري لهذا الإتقان وهذا الإحكام وتوافرت طرق التدريس والتلقين الناجحة تأكد هذا الاحتمال وأصبح حقيقة.

ومن الواضح أن سعة محصول الناشىء من مفردات الفصحى ومعانيها وإحكامه لنظامها العام سيهيئه ويشجعه على مواصلة الاتصال بتراث أمته الأدبي والفكري المدون أساساً بالفصحى واستمداد ما يزيد من ثرائه الفكري واللغوي ويرتقي بطلاقته في التعبير. يقول المستشرق (كاشيا) P.J. Cachia في حديثه عن فصحى العربية: «إن الفصحى هي مفتاح تلك الكنوز الضخمة من الماضي العريق، ثباتها لا يوازي ثبات أي لغة، وفي الحاضر يستطيع الناشىء العربي في المرحلة الثانوية من تعليمه أن يَعْبُر بها إن كان قادراً وطموحاً وبجهد قليل إلى السجل الكامل للألف وثلاثمائة عام الماضية، ويكون هذا السجل في متناوله»[20]. بكل ما يحفل به هذا السجل من علوم وآداب وفنون وعناصر أساسية لعملية الإبداع الأصيل.

وربما يعد من بين المداخل السهلة المثمرة التي يمكن أن يتخذها المدرس لتهذيب التعبير والتحول من العامية إلى الفصحى على نحو متدرج ما اقترحه عبدالقادر المغربي في أوائل القرن جواباً عن سؤال رئاسة المعارف في الشام عن أقرب الطرق إلى نشر الفصحى وهو «أن تطرح بدائل فصحى للعبارات النمطية العامية التي يكثر تواترها في الكلام كما في: ليش، بعدين، زي، بدي، كمان...»[21]. وهذا يتفق مع ما اقترحه الدكتور محمد كامل حسين في حديثه عن «المنهج المقترح لتعليم اللغة العربية» من تنقيح

للغة التلاميذ العامية وتنقيتها من الشوائب وتعديل صيغها وتراكيبها اللفظية وأساليبها على نحو مبسط ميسر لتتلاءم وتنسجم مع الفصحى[22]. كما يمكن أن يكون من هذه المداخل التنبيه على الألفاظ الفصيحة المستخدمة في العامية والألفاظ التي طرأ عليها بعض التحريف (والموازنة بين الألفاظ العامية المصحفة وبين أصولها الصحيحة من اللغة الفصحى، وتكليف التلاميذ حفظ الصواب والنطق به وهجر المحرف وتدريبهم على ذلك)[23]. وفي العربية على سبيل المثال كلمات كثيرة لها أصولها الصحيحة في الفصحى كما تشهد بذلك كثير من المعاجم اللغوية ذات الصلة[24].

3 ـ إن لشخصية المدرس في المدرسة ـ كما سبقت الإشارة ـ أثراً كبيراً ومباشراً في الناشىء سواء من الناحية السلوكية أو من الناحية العلمية، فالغالب أن التلميذ يحاكي مدرسه ويقلده في كثير من تصرفاته لأنه يعتبره قدوة ويتخذه مثالاً، وربما حاكاه وقلده في لغته، فالناس عامة كما يقول ابن خلدون «مولعون بالاقتداء، فهم يقتدون بمن هم أعلى منهم مكانة وثقافة ومرتبة، ويلتقطون تعبيراتهم ومفرداتهم التي يستعملونها ويتأثرون ببيانهم الذي يسمعونه أو يقرؤونه»[25]. وعلى الرغم من أن هناك في عصرنا من يقلل من أهمية الاقتداء والمحاكاة ومن أثرها في تعلم اللغة[26]. فإن واقع الحياة والأبحاث النظرية التي أجريت في هذا الشأن تثبت أهمية المحاكاة.

هناك من أصحاب النظريات اللغوية الحديثة المتطورة من يؤكد على «أن الأطفال ينتهون بالفعل إلى الكلام بطريقة تشبه إلى حد بعيد كلام أولئك الذين يحيطون بهم فيما يتعلق بالتفاصيل الدقيقة من حيث الاستعمال الصوتي والنحوي فضلاً عن استعمال المفردات»[27]. بل إن منهم من يقرر بأنه[28] «لا توجد فترة في تاريخ البشرية على الإطلاق لم يعترف فيها بأهمية المحاكاة في اكتساب اللغة بالتعلم.... وإن أي نظرية من نظريات علم النفس البشري لا تجعل للمحاكاة مكاناً بارزاً فيها تدمغ بأنها غير مكتملة»، وإن أثر المحاكاة والاقتداء في تعلم اللغة لا يقتصر على مرحلة معينة من حياة الناشىء وإنما يشمل جميع مراحل نمو اللغة عنده. وإذا كان الأمر كذلك فإنه يصبح من الضروري أن يراعى في اختيار المدرس، ليس الكفاءة العلمية والنضج العقلي والسمو الخلقي فحسب[29]، وإنما تراعى البراعة أو الطلاقة اللغوية (التي تفترض بصورة رئيسة المهارة العالية في

استخدام مفردات اللغة وأساليبها) أيضاً. لأنه يصبح لهذه الطلاقة مهمتان أساسيتان في عملية التعلم هما:

أ - أن الطلاقة اللغوية أساس مهم في توظيف المحصلة العلمية والخبرات والكفاءات الأخرى للمدرس ونقلها بسهولة ويسر إلى أذهان ومدارك الناشئة.

ب - إن الناشئة أنفسهم يتأثرون بطرق مباشرة وغير مباشرة بطلاقة مدرسيهم ويكتسبون منها عن طريق التأثر أو التقليد والمحاكاة التي سبق الحديث عنها ما يرتقي بقدراتهم اللغوية، وربما كان اكتسابهم مما لديه من مهارات ومفردات لغوية أكثر من استفادتهم من المقررات الدراسية التي يجبرون عادة على قراءتها أو دراستها.

ولئن كانت الطلاقة اللغوية لازمة أو مفروضة بالنسبة لمدرسي اللغة بصورة خاصة فإن ذلك لا يعني بأي حال من الأحوال عدم اعتبارها من المؤهلات الضرورية لدى مدرسي المواد الأخرى.

إن من يشجع التلاميذ على الاهتمام باللغة وعلى متابعة الجديد من مفرداتها وتراكيبها وصيغها أو التنبيه لما يطرح ويستعمل من هذه المفردات والتراكيب والصيغ شعورهم بتمكن أستاذهم منها وإعجابهم بطلاقته وبراعته فيها وفي استخدامها، فإن قدرة المدرس على تقديم المعلومات والأفكار في صياغات وتراكيب لفظية سلسة وسياقات متجددة متنوعة منسجمة من المواقف والظروف النفسية والمستويات العقلية والثقافية المختلفة ومسايرة للحياة العملية وتطوراتها، هذه تشعر التلاميذ بحيوية وطرافة اللغة وفاعليتها، فتشدهم إليها وتجذب اهتمامهم بها وتبعث في أنفسهم الطموح إلى تنمية قدراتهم فيها وإغناء حصيلتهم من مفرداتها وتراكيبها.

4 - من المفترض أن توضع المناهج الدراسية على أساس دراسات ميدانية دقيقة متفحصة، تستقرىء وتتحسس أذواق التلاميذ وميولهم واتجاهاتهم ومستوياتهم العقلية والثقافية، وتتعرف على حاجاتهم وظروف حياتهم الفعلية وطموحاتهم الخاصة، ويختار من الموضوعات أو المقررات ما يتناسب مع هذه الأذواق والمستويات وهذه الميول والظروف والحاجات والطموحات، بمنأى عن النزعات الإقليمية والرغبات الفردية والمجاملات الشخصية. والواقع أن من المفترض أن يستعان بالمدرسين أنفسهم، ويستفاد من آرائهم وملاحظاتهم في وضع المناهج أو الكتب الدراسية وفي اختيار موضوعاتها،

إن لم يشركوا في ذلك، لأنهم أقرب إلى حياة طلبتهم وأدرى بميولهم وأذواقهم، وقد يكونون أعرف بما يلائهم من مناهج وسبل. وحبذا لو توضع استبانات خاصة لهذا الغرض توزع على المدرسين بين آونة وأخرى أو في نهاية كل عام أو فصل دراسي.

إن هذا الإجراء من شأنه أن يؤدي إلى توثيق ارتباط الطلبة بمناهجهم وإلى شدهم إلى كتبهم الدراسية وإلى الموضوعات المقررة فيها، ومن ثم تنمية حصيلتهم الفكرية واللغوية عن طريق قراءة هذه الموضوعات. وما دام الحديث هنا عن الحصيلة اللغوية فلا بد من التأكيد بصورة خاصة على ضرورة تطبيق الإجراء السابق على كل ما يتعلق بمناهج اللغة مثل كتب ومقررات النصوص الأدبية والمطالعة ومقررات النقد والبلاغة الصرف.

5 ـ لقد تبين من خلال الحديث عن اللغة والذكاء في الفصل الأول من هذا البحث أن العلاقة بين النمو اللغوي والعمر العقلي أشد ارتباطاً وأكثر وثاقة من العلاقة بينه وبين العمر الزمني، وبناء على ذلك يفترض أن تختار الموضوعات الدراسية عامة والموضوعات المتعلقة باللغة والأدب بصور خاصة لا على أساس العمر الزمني أو السلم المرحلي، وإنما على أساس ما يمتلك الطلبة من طاقات عقلية أو ذهنية: أي على أساس تناسب هذه الموضوعات مع نضجهم الفكري وقدراتهم على الاستيعاب والفهم والحفظ والتذكر والتخيل والتمثيل، كما يفترض أن تساق هذه الموضوعات في كتبها وتنسق على نحو متدرج، منسجم مع محصول الطلبة اللغوي ومع ما يمكن أن يتوافر لهم من الوقت والجهد الفكري وما يتاح لهم من فرص التأمل والتبصر في أساليب النصوص المختلفة والتمييز بينها وملاحظة طرق التعبير والتركيب اللغوي فيها، ليتم لهم إدراك مضامين هذه الموضوعات أو هذه النصوص واستيعاب معاني المفردات اللغوية الجديدة التي تشتمل عليها، ويتم لهم بعد ذلك تخيل هذه المضامين وهذه المعاني وتمثلها واختزانها في الذهن على نحو يمكنهم من استحضارها واستغلالها في نشاطاتهم اللغوية بشكل ملائم وسليم.

6 ـ إن إعطاء التلميذ الموضوعات أو النصوص الطويلة التي تتزاحم فيها العبارات الغامضة والكلمات والتراكيب اللغوية الغريبة أو النادرة الاستعمال والمفاهيم التي تتجاوز طاقاته الذهنية وتفوق مستواه اللغوي وتحمل عقله

من عبء التفكير والحفظ والتذكر ما لا يطيق، هذه قد تؤدي إلى تبرمه ويأسه ونفوره من القراء والدراسة، أو تؤدي إلى التقليل من استفادته مما تقرر عليه أن يقرأ أو يدرس فكراً ولغة، لا سيما إذا كانت سياقات الموضوعات أو النصوص المذكورة لا تساعده على ادراك المعاني الغامضة ومدلولات الألفاظ والتراكيب الغريبة على نحو واف حتى مع التفكير المجهد.

إن من بين ما تشكو منه بعض المناهج التعليمية العربية على سبيل المثال طغيان الماضي على الحاضر في تدريس كثير من مقررات الأدب والبلاغة، وغلبة التركيز على النصوص القديمة التي تزخر بالكلمات الغامضة والتراكيب اللغوية التي عفت معانيها وندر أو انقطع استعمالها مثل: القصائد المعلقات والطرديات والمقامات والنماذج البلاغية التقليدية القديمة.... لمثل هذه النصوص أو النماذج سلبيات عديدة: فهي تربك أو ترهق أذهان التلاميذ أو تشعرهم بالإحباط أو الملل لتزاحم معانيها وتداخلها وصعوبة تصورها، وقد تفضي إلى تنفيرهم من دروس الأدب والبلاغة عامة، لأنها تشعرهم بعدم فاعلية هذه الدروس وبعد التجارب فيها عن روح العصر وعن مستجدات الحياة وتطوراتها وحقائقها وأحداثها الملموسة ولانفصال لغتها عن الواقع المعايش، وبذلك تقل دوافعهم الذاتية لاكتساب اللغة من هذه الدروس ومن الموضوعات المقررة فيها.

يضاف إلى ما سبق ذكره من سلبيات أن كثرة المفردات وتزاحم التراكيب اللغوية الغامضة في النماذج المذكورة يؤدي إلى صعوبة تعلم هذه المفردات، لأن (عبء تعلم اللغة يصبح أكبر كلما كان عدد الرموز أكثر) كما يصرح بعض علماء اللغة[30]. ولأن كثرة هذه الكلمات قد تؤدي إلى صعوبة تمييز التراكيب والأنماط الصوتية التي تتألف منها، وبناء على ذلك فإن العائد اللغوي الذي يكتسبه التلاميذ من هذه النصوص يتوقع في غالب الأحوال أن يكون يسيراً.

للاقتناع النفسي بأهمية اللغة وبفاعليتها وحيويتها وجدارتها بالعناية أثر كبير في تقوية الارتباط بها وتنمية المهارات فيها، لذلك يفترض أن تضمن المناهج الدراسية عامة والمتعلقة منها باللغة والأدب خاصة نماذج قريبة في لغتها من لغة العصر وروحه، تظهر فيها فاعلية اللغة ومرونتها وحيويتها وقرتها على استيعاب جميع مستجدات الحياة الحاضرة وتلبيتها

لجميع متطلبات هذه الحياة، وتبرهن للناشىء على أن لغته لغة حضارة متطورة متجددة، وليست لغة حضارة قديمة سادت ثم بادت.

من المفترض أن يطلع الناشىء على نصوص أو موضوعات يتجسد فيه ثراء اللغة واكتمالها وغناها بالمفردات اللغوية المرنة الثرية ومصطلحات العلوم والفنون والتقنيات الحديثة، ويتمثل فيها طابع العصر المتطور وتغيراته الإيجابية ومشاهده الحية المتجددة، ويتجلى في مضامينها ما يوثق ارتباطه بالماضي المزدهر وبتراثه الخصب المتجدد وأدبه الجميل المؤثر ولغته الثرة الحية المرنة وحضارته المجيدة. وتظهر في عباراتها وأساليبها فنية استخدام اللغة. ويبرز في كل عناصرها الشكلية والمعنوية ما يربي في نفسه الطموح والتطلع إلى المزيد من المعرفة والمزيد من مقومات الإبداع ويدفعه إلى التحدي والمنافسة من الضلع في العلم والتمكن من اللغة. وبذلك تهيىء المدرسة للناشىء مورداً عذباً نافعاً ميسراً محبباً، يشعر معه بالاعتزاز بأدبه وبلغته، وتكون لديه القناعة بأهمية ما تقررت عليه دراسته وينجذب إلى القراءة راضياً متحسساً أوجه الفائدة وهكذا يتعمق فكره وتنمو لغته وتنمو وتتسع معها قدراته على التعبير.

7 ـ ينبغي أن تشتمل الكتب الدراسية والكتب المرتبطة باللغة والأدب والبلاغة بنحو على كل ما يمكن أن يحفز الناشىء أو يدفعه إلى ممارسة اللغة الفصحى الملائمة لروح العصر، وكل ما يتيح له الفرص المتعددة للحوار والمناقشة والخطابة والكتابة، ويقوده إلى استغلال ما من شأنه أن يمرن لسانه وينمي طلاقته اللغوية والفكرية ويرتقي بقدراته على الإنشاء والإبداع الفكري والفني، ويشعره بضرورة التمكن من لغته وضرورة التنافس على إظهار البراعة فيها واتخاذ الوسائل المتاحة أو الممكنة لتحقيق ذلك.

إن الموضوعات التقريرية السردية التي تجعل الناشىء متلقياً وتتركه منصتاً، يأخذ ولا يعطي، يسمع ولا يتكلم، يحشو فكره بالمعلومات دون أن يعالجها بفكره أو يمارس الحديث عنها ويعبر عن آرائه فيها ومواقفه منها ويسعى لتطبيقها خارج جدران الفصل، والتمارين النمطية التي تتضمن مواقف مصطنعة لا صلة لها بواقعه المعايش وتجاربه الفعلية المحسوسة واللغة الاتصالية الفعلية، كل هذه لا تطور لغة الناشىء وإنما تبلد ذهنه وتحد من طلاقته ومن قدرته على الإبداع الفكري واللغوي، وتحسسه بشكل

أو بآخر بجمود اللغة وبمحدودية فاعليتها وضآلة أثرها في حياته، وقد توحي له بعدم الجدوى من الاهتمام بها.

8 ـ ينبغي أن تتضمن المقررات الدراسية موضوعات تشجع الناشىء على التعلم الذاتي، وتنمي لديه حب الاستطلاع والفضول العلمي، وتربي لديه الطموح والتطلع إلى آفاق فكرية وثقافية رحبة يتسع فيها مجال استخدام اللغة وتتنوع مستوياتها، ليتضاعف محصوله من مفردات هذه اللغة وتراكيبها ويزداد معرفة بأساليبها، وتزداد أصولها وقواعدها رسوخاً في ذهنه، ويسلس له قيادها، ويزداد تمسكه واعتزازه بها. ولربما كان اكتسابه للمهارات اللغوية من خلال تعلمه الذاتي واتجاهه الطوعي أوفر وأقوى وأشد أثراً مما يكتسبه منها من خلال دراسته للمقررات الدراسية المفروضة عليه.

إن التعلم الذاتي يعتبر (من أهم وسائل التربية المستمرة التي تتيح للأفراد تعليم أنفسهم بأنفسهم واكتساب المعلومات والمهارات على اختلافها، وتنمية التذوق الفني وإدراك الأساليب المبدعة في التفكير وتكوين الاتجاهات والقيم، والعمل الدائم للحصول على المعرفة واستخدامها على أحسن وجه... إن هذا التعلم هو الأسلوب الذي يمكن عن طريقه ضمان استمرارية التعليم، بل هو الوسيلة التي يمكن بواسطتها مواجهة ومسايرة عصر التفجر المعرفي والتغير السريع)[31]. لذلك يوصي علماء التربية وعلماء النفس (بصياغة برامج تربوية تثير اهتمامات المتعلم وتجعل منه عضواً فعالاً يتجاوب مع البيئة من حوله، ومع الظواهر المختلفة التي تدفعه إلى حب الاستطلاع والاستكشاف ومحاولة إيجاد الحلول للمشكلات المختلفة، كما تؤكد على أهمية تنمية التفكير الإبداعي، وعلى توظيف مفهوم الذات، وتحقيق تعليم يهدف إلى تحرير هذا المتعلم من سلطة المعلم، وينظر إلى المتعلمين عامة على أنهم أشخاص إيجابيون وليس على أنهم أهداف سلبية تستقبل فقط)[32]. ومن هذا المنطلق يفترض تدريب المتعلم على تحمل مسؤولية تعليم نفسه إلى جانب اعتماده على مُدرسه، وتعويده تسخير قدراته الخاصة، والاعتماد على ذاته في التفكير والبحث وفي اكتساب مهارة جمع المعلومات وتفسيرها أو تحليلها والاستفادة منها، وتدريبه على متابعة ما يستجد في حياته من علوم وفنون وما يستحدث من ألفاظ ومصطلحات وأساليب

وتراكيب وصياغات لغوية، ليساير بذلك تطورات الحياة المستمرة وتطورات المعرفة وتغيرات اللغة أو تطوراتها، وإلا فالمدة التي يقضيها الطالب في المدرسة أو في مراحل التعليم المختلفة كلها ليست كافية لمسايرة التطورات الحياتية والعلمية واللغوية المستمرة[33].

وتعد النشاطات اللاصفية كالقراءة الحرة، والمشاركة في الكتابة في مجلة المدرسة، والمساهمة في إعداد البرامج الإذاعية، وكتابة الخواطر والمذكرات اليومية، هذه تعد من بين مجالات التعلم الذاتي الذي يخدم لغة التلاميذ وينميها ويطورها، لذلك ينبغي أن تسعى المدرسة بصورة أساسية ومستمرة من خلال المناهج التي تعتمدها إلى تشجيع التلاميذ على مثل هذه النشاطات، وعلى القراءة الحرة بصورة أخص، وتعمل في الوقت ذاته على تهيئة المواد المقروءة المتنوعة وتسهيل الوصول إليها. ولا ريب أن لوجود المكتبة الغنية بالموسوعات والمعاجم والكتب والمجلات على اختلاف موضوعاتها أثراً كبيرا في اجتذاب الناشئة وتحفيزهم على القراة والبحث ومن ثم تنمية رصيدهم اللغوي عن طريق هذه القراءة وهذا البحث.

9 ـ يمكن أن يرفق كل موضوع من موضوعات الكتب الدراسية المقررة بقائمة من الكلمات الغريبة والعبارات الجديدة التي يمكن أن يتضمنها، ويذكر أمام كل كلمة أو عبارة ما يرادفها أو يوضح معناها، أو يطلب من التلميذ أن يسأل مدرسه فيها، على أن يخصص المدرس وقتاً للإجابة عما يسأل عنه تلاميذه، ويكون على استعداد تام للإجابة عنها. ومن الأفضل ألا يقتصر في ذلك على كتب اللغة والأدب والثقافة الإسلامية كما هو الحال في كثير من الأوساط لدينا، وإنما يشمل كل الكتب الدراسية للمواد الأخرى المقررة، إذ لابد أن تشتمل موضوعات هذه الدروس على كلمات وصيغ لغوية غير مؤلفة أو جديدة مبهمة المعاني وغير واضحة في أذهان بعض التلاميذ إن لم يكن غالبيتهم، بل يفترض أن يعمد واضعو المقررات ومعدو الكتب الدراسية إلى إدخال صيغ وألفاظ جديدة متنوعة بشكل تدريجي ومدروس، لتنمو معارف وأفكار التلاميذ جنباً إلى جنب مع المستويات أو الآفاق اللغوية لهذه المعارف والأفكار.

إن الاقتصار على الصيغ والمفردات المألوفة أو المبتذلة بحجة تقديم المعارف بأسلوب مألوف مبسط يسهل فهمه من شأنه أن يؤدي إلى عجز

في الحصيلة اللغوية للتلميذ، كما أنه قد يؤدي إلى ملل التلميذ وقلة انجذابه لقراءة ما تحتويه كتبه الدراسية من موضوعات، هذا بالإضافة إلى أن ذلك قد يمنعه من تجاوز حدود المقررات الدراسية ومن قراءة ما يتصل بهذه المضوعات من كتابات خارجية، لعدم فهمه لما يرد فيها من ألفاظ ومصطلحات غير مألوفة لديه، وبالتالي فإن ذلك يمكن أن يحد من قدرته على الاستفادة من القراءة الحرة، مما يؤثر سلباً في إمكاناته واستعداداته في التعبير اللفظي.

15 ـ يمكن أن تعقد المدرسة على مستوى المرحلة الدراسية أو على مستوى الصف الواحد وتحت إشراف مدرسي اللغة صلات وثيقة بين التلاميذ الذين يتمتعون بطلاقة لغوية أو حصيلة لفظية واسعة ظاهرة وبين زملائهم الآخرين الذين لا يمتلكون هذه الميزات، فيقسم تلاميذ المرحلة الدراسية الواحدة أو الفصل الواحد على سبيل المثال إلى مجموعات كل مجموعة تضم عدداً من التلاميذ الذين يتميزون بطلاقة ومهارة لغوية بارزة وبروح قيادية تمكنهم من إثارة المناقشات وإدارة الأحاديث، ثم تختار موضوعات معينة لكل مجموعة صالحة للمناقشة، يمكن أن تكون على هامش المقررات الدراسية (ولا مانع من أن يختار أفراد المجموعة أنفسهم هذه الموضوعات)، ويسعى المدرس بعد ذلك بحث كل أفراد المجموعة الاشتراك فيما يثار من نقاشات وأحاديث وبتشجيعهم على التعليق وإبداء الرأي.

إن أفراد المجموعة المنظمين وفق الكيفية السابقة يمارسون اللغة بصورة أوسع وبشكل أكثر حرية وأكثر انفتاحاً، لأن الفرصة للحدث تتاح لكل عضو في المجموعة الواحدة هنا ربما أكثر مما تتاح له كعضو في الفصل، كما أن العضو في المجموعة لا يجد حرجاً في الحديث والمناقشة أو الجدل في دائرته الصغيرة الخاصة كما لو كان في الفصل أمام المدرس وأمام جميع زملائه. بل إنه ربما يكون أكثر اندفاعاً للتنافس والتحدي وإظهار قدرته الخطابية. والتلاميذ المتميزين بطلاقتهم في المجموعة ينعشون ثرواتهم اللغوية اللفظية فيزدادون طلاقة وبراعة، أما التلاميذ الأقل طلاقة وأقل سعة ومهارة في لغتهم فإنهم يكتسبون من زملائهم ما يطور حصيلتهم اللغوية ويجعلها أكثر سعة أو أكثر تطوراً، خاصة إن الناشىء غالباً ما

ينساق بطبيعته البريئة الأليفة وميله إلى محاكاة الغير إلى التقاط المفردات والصيغ اللغوية من زميله أو قرينه، بوعي أو دون وعي. وقد أثبتت بعض التجارب العملية من جانب آخر أن الأطفال الأكثر نضجاً يؤثرون في تفكير الأطفال الأقل منهم نضجاً، إذا كان هؤلاء الأطفال الأكثر نضجاً يتميزون أيضاً بالسيطرة الاجتماعية، وأن هذا التأثير يعتبر عاملاً مهماً في تنمية المهارات على اختلافها وتحسين الأداء لدى أفراد المجموعة الواحدة[34]، وقد ثبت كما سبق القول في فصل سابق أن طلاقة التعبير دليلاً على نضج التفكير، وأن هذه الطلاقة قد تكون عاملاً رئيسياً في تقوية الشخصية ودعم القدرة على السيطرة الاجتماعية، كما أن هذه الطلاقة أيضاً تعتبر من أول ما يمكن أن يتأثر به الآخرون[35].

إضافة إلى ما سبق ذكره فإن الطالب الخجول أو البطيء التعلم أو القليل الكلام عادة ما تتولد لديه الثقة بالنفس والطمأنينة وينشأ لديه الإحساس بالأمان والميل إلى المساهمة في المناقشة والحديث من خلال انضمامه إلى مجموعته الصغيرة، لأن من يصغي إليه في مجموعته هذه أقل ممن تضمهم الجماعة الكبيرة في صفه، وإذا ما استمر في مجموعته فترة من الزمن ألفها ونمت عنده الثقة وتولدت في نفسه الشجاعة ونما لديه الإحساس بالنجاح، فلا يجد حينها مشاحة من المشاركة في المناقشات الصفية الواسعة النطاق أو الأحاديث أوالمساهمة في الندوات العامة، فالمرء «الذي يستطيع التعبير عن آرائه أمام الجماعة يقوده إحساسه بالاطمئنان إلى القيام بمثل هذا الدور في حياته العملية وفي الوضعيات الاجتماعية والمدنية وفي الوصف أيضاً»[36]. وهكذا تزداد مهاراته اللغوية وتنمو ثروته اللفظية عن طريق الممارسة.

لقد أكد عدد من المربين على أهمية أسلوب الجماعة في الصف وعلى أسلوب المناقشة الجماعية ضمن إطار الصف الواحد أو ضمن مجموعات معينة مختارة من عدد من الفصول، ونوهوا بما يعود به هذا الأسلوب على الطالب من المتعة والفائدة، وعلى ما يبعثه في نفسه من شعور بالجد والأمان والاستقلال والنجاح والثقة بالنفس وحب الاختلاط والتعاون والتواصل الاجتماعي والتعلق بالمدرسة والدراسة، هذا بالإضافة إلى الدور الفعال الذي يؤديه هذا الأسلوب في حل مشاكل الطالب الدراسية وفي

تنمية وتطوير قدراته الذهنية ومهاراته اللغوية وتنشيط قابلياته على التعبير والإنشاء والكلام عامة[37].

11 ـ يمكن أن تقوم المدرسة ـ وتحت إشراف مدرس اللغة ومدرس الأدب والبلاغة أيضاً ـ بعقد المسابقات الثقافية والأنشطة التي تظهر فيها البراعات اللغوية مثل الخطابة والإلقاء باللغة الفصحى (أو اللغة السليمة) والكتابات الإنشائية وتفسير النصوص الأدبية والدينية والأداء المسرحي.

ويمكن أن تجرى مثل هذه المسابقات وهذه الأنشطة في إطار المجموعات السابقة الذكر أو أن تقام على مستوى المراحل الدراسية المختلفة ومستوى المدرسة عامة. إن كثيراً من الفعاليات المذكورة مثل الخطابة والأداء المسرحي تستدعي من الطالب ترديد النصوص المقررة ودرسها وتفسيرها وإجادة قراءتها ونطق كلماتها، وقد تقود بعض الطلاب الطموحين إلى الاستماع إلى ممثلين وخطباء ومتكلمين لاكتساب الخبرة منهم أو تدفعهم إلى محاكاة المدرسين من ذوي القدرات المتميزة في التعبير أو الأداء والاقتداء بهم، وهذه كلها أمور من شأنها أن تقود إلى تعلم كثير من المفردات والتراكيب اللغوية والتمرن على استخدامها في تكوين الصيغ اللغوية المختلفة.

ويرتبط بما تقدم إقامة المناظرات والموائد المستديرة والمساجلات الشعرية أو الأدبية والندوات الثقافية الأسبوعية أو الشهرية التي يمكن أن يشترك في إدارتها وإحيائها عدد من المدرسين، كما يشترك في إدارتها ذوو القابليات اللغوية والروح الاجتماعية المتميزة من التلاميذ.

إن ما تقدم ذكره في فقرتي (10) و (11) هو من صميم الممارسة اللغوية التي سبق أن أشير إلى فاعليتها في تنمية الرصيد اللفظي وإلى أثرها في تطوير المهارات اللغوية وفي الارتقاء بالطلاقة الفكرية. إن الممارسة تعتبر في نظر علماء التربية أساساً في التعلم عامة، وفي تعلم اللغة بصورة أخص[38]. فهي تعمل على تسهيل عملية التعلم، وعلى تجسيد وترسيخ ما يتم تعلمه، كما تعمل على تطوير عملية الإدراك والفهم والاستيعاب ومن ثم على زيادة المعرفة واتساعها.

وبالنسبة لتعلم اللغة فإن ممارستها نطقاً أو كتابة وقراءة تعمل على زيادة فاعلية المخزون اللفظي لدى المتعلم، وعلى ربط التراكيب اللغوية بمدلولاتها ومعانيها ومن ثم حضورها في ذهنه بشكل دائم. إن مدلولات

الألفاظ لا تبقى فعالة نشطة في الذهن دون أن يرتبط بعضها بالبعض الآخر في جمل وعبارات ذات معنى وذات أهمية في التعبير والأفكار ونقل المعارف والخبرات. لذلك كان من المهم أن يشجع الناشىء بصورة متواصلة على التعبير الحر، مستخدماً ما يتلقنه من عبارات وألفاظ بمدلولاتها. إن المفردات اللغوية ليست وحدات ولا قوائم مستقلة لا رابط يجمعها، بل هي كما يعبر أحد الباحثين «شبكة مترابطة من العلاقات المتجانسة، ولا يمكن أن يتم تعلم آي مفردات بصورة فعالة ومفيدة إلا ضمن إطار هذه الشبكة العامة والعلاقات المتبادلة»[39]. وهذه الشبكة العامة والعلاقات المتبادلة لا تتجسد ولا تظهر بصورة جلية واضحة إلا عن طريق الممارسة الفعلية المستمرة.

12 ـ يمكن للمدرس أن يصحب تلاميذه في رحلات علمية إلى بعض المستشفيات أو المصانع أو الأسواق والمعارض والمؤسسات الخاصة، ويقوم بالإضافة إلى إطلاعهم على بعض ما يجب أن يطلعوا عليه من معدات أو أدوات أو أجهزة أو مصنوعات وتعريفهم على بعض المعلومات بشكل عملي، يقوم بتنبيههم إلى معاني الكلمات وخاصة الأسماء والأفعال والصفات المحسوسة التي قد تتجسد أمامهم. فإذا ما رافق المدرس تلاميذه في زيارة لأحد المستشفيات مثلاً ليريهم بعض أجهزته ومعداته وأدوات الطبيب وآلاته، عرفهم على أسماء هذه الأجهزة والمعدات والأدوات والآلات أثناء رؤيتهم لها، وأطلعهم على الألفاظ الفصيحة التي ترتبط بها أو بما فيها من صفات وما لها من وظائف تؤديه واستعمالات وإذا ما رافقهم في زيارة لأحد المصانع ليريهم أجهزتها ومعداتها وموادها ومصنوعاتها التي لا تتهيأ لهم رؤيتها في المدرسة أو في مكان آخر مثله، عرفهم بأسماء هذه الأجهزة وهذه المعدات وهذه المواد والمصنوعات وذكر لهم كل ما يرتبط بها من وظائف واستعمالات ومعان ومدلولات بألفاظها الصحيحة الفصيحة في لغتهم.... وهكذا تتحول الأشياء من مجرد صور خيالية أو معان تجريدية إلى أشياء محسوسة يسهل على التلميذ تصورها وربطها بأسمائها وصفاتها وأفعالها ورموزها الدالة عليها، ومن ثم يسهل عليه استحضار أو استدعاء هذه الأسماء والصفات والأفعال مع ما يعبر عنها من رموز عند الحاجة إليها في عملية التعبير.

من خلال الاتصال المباشر بالأشياء والمعالجة الحسية لها وتوثيق اللغة بالحياة وما تتخللها من مواقف حية وواقع حركي ومواد ترتبط بهذا الواقع عامة، تتسنى للناشىء الفرص للمقارنة والموازنة وملاحظة أوجه الشبه وأوجه الاختلاف بينها، ويتاح له تمثل الأفعال والأشياء على حقيقتها وإدراك الصفات العامة التي تربط بعضها ببعضها الآخر، وانتزاع الصفات الأساسية المشتركة وبينها من خلال المعالجة الحسية والملاحظة المباشرة للأشياء المادية هي السبب السيكولوجي الذي تؤدي إلى سهولة وتمييزها عن الصفات العرضية أو الخاصة، وذلك وعن طريق عمليات التجسيد والتجريد هذه يتم إراكه العقلي للمعاني العامة وتصور ما يسمى بالمعاني الكلية للمفردات اللغوية وتمثل مدلولات الألفاظ على نحو دقيق.[40] هذا وقد افترض عدد من علماء النفس أن الصورة التي يمكن أن يكونها المتعلم عن الشيء الذي تشير إليه الكلمة تعلم الكلمة واستيعاب وفهم معناها، ومن ثم ثبات هذه الكلمة مع معناها في الذاكرة وسهولة استرجاعها من مخزون هذه الذاكرة[41]. وكما يقول الصينيون «إن ما أسمعه بأذني فقط فإنني أنساه، وما أراه بعيني أتذكره، وما أصنعه بنفسي فأنا أعرفه»[42].

13 ـ إن لإذاعة المدرسة كما هو معروف دوراً مهماً في تثقيف التلاميذ ونقل المعلومات والخبرات إليهم وتقوية الجرأة الأدبية لديهم وتطوير قدراتهم الخطابية وصقلها وإبرازها، ولها أهميتها الكبيرة من حيث كونها منبراً يعبر التلاميذ من خلاله عن مشاعرهم وخبراتهم وينقلون ما يختارونه من معلومات وأفكار ومشاهدات في معزل عن المناهج المفروضة والواجبات اليومية الرتيبة، ولا شك أن هذه الحرية النسبية تشجع التلاميذ وخاصة الطموحين إلى الظهور منهم على المشاركة في إعداد برامجها والبروز من خلالها، كما تشجع بقية التلاميذ على الانتباه إلى ما تقدمه الإذاعة من موضوعات أو معلومات أو فقرات عامة، وخاصة في فتراتها الصباحية التي تبدأ بالطابور، حيث تكون أذهان التلاميذ صافية لم تثقل بعد بما تفرضه المناهج المدرسية المقررة من التزامات، وبهذا تكون المعلومات المقدمة هنا في غالب الاحتمالات أكثر التصاقاً بأذهانهم وأكثر ثباتاً فيها.

وإذا كانت إذاعة المدرسة لها دورها الفعال على النحو المذكور، فمن الممكن أن يضاعف استغلالها لتنمية أو إغناء حصائل التلاميذ اللغوية،

فتقدم من خلالها المحاضرات الأدبية أو الثقافية، والمقابلات مع شخصيات اجتماعية من خارج المدرسة أو مع أفراد من داخلها تميزوا بمهارات لغوية وخطابية جيدة، أو أن تقدم مسرحيات أو ندوات أو مسابقات أدبية أو ثقافية مسجلة أو برامج خاصة منقولة من الإذاعة العامة أو التلفزيون، وما إلى ذلك من فقرات مماثة.

ويمكن أن يزيد التركيز في الإذاعة المدرسية على جانب اللغة وعلى إمداد التلاميذ بألفاظ وتراكيب وصيغ جديدة منها، فتقدم على سبيل المثال فقرات أدبية أو أسلوبية مشوقة تتمثل في قراءة بعض الموضوعات أو النصوص الأدبية أو الدينية الراقية من حيث مستواها اللغوي، أو أن تساق بعض الطرائف والأخبار والأقاصيص في صياغات رشيقة مثيرة، أو أن تختار مجموعات من الكلمات المترادفة أوالمتضادة أوالمرتبطة بموضوع واحد أو المصطلحات والتراكيب الجديدة وتوضع في صياغات جميلة توضح معانيها وتبين الفوارق في مدلولاتها... ويفترض أن يقوم بهذه الأنشطة أو بالإعداد لها التلاميذ أنفسهم، أو أن تعدها مجموعة منهم ويقوم بتنفيذها أفراد مجموعة أخرى ممن يتمتعون بجانب جيد من الفصاحة والطلاقة وجمال الصوت والجرأة الأدبية وحسن الإلقاء.

ومما يزيد من فاعلية الإذاعة المدرسية في إغناء حصائل التلاميذ اللغوية تخصيص فترات معينة فيها للخطابة الارتجالية الحرة والتي يتهيأ لها في كل يوم مجموعة من التلاميذ تحت إشراف مدرسهم. ومما يزيد من فاعليتها في ذلك عامة أيضاً استغلال المؤثرات الموسيقية والإمكانات المسرحية أو الأداء التمثيلي الذي يجسد فاعلية اللغة.. ولاشك في أن أهمية الإذاعة المدرسية وفاعليتها في التنمية اللغوية والفكرية تتوقف على الأنشطة المقدمة من خلالها وعلى ما تحظى به من إشراف سديد وتنظيم لبرامجها، لذلك كان من المهم جداً أن تتولى الإشراف عليها لجنة خاصة. تضم بالإضافة إلى مدرسي اللغة والأدب عدداً من المدرسين المؤهلين لهذا الإشراف ومن يحسون في أنفسهم ميلاً إلى أنشطة الإذاعة من المدرسين والطلبة عامة، وأن يسعى مدرسو اللغة والأدب بالتعاون مع المدرسين الآخرين بشكل دائم إلى اكتشاف أصحاب المواهب الخطابية والمهارات اللغوية المتميزة من الطلبة وإبرازهم، لتستفيد منهم ومن قدراتهم إذاعة المدرسية في أداء

مهمتها ولتزيد قدراتهم هم أنفسهم سعة ونماء.[43]

14- سبق أن أشير إلى أن لمكتبة المدرسة دوراً مهماً في التقويم التربوي والتطوير الثقافي بكل أنواعه وأشكاله، لذلك كان من المهم جداً العمل على تزويد هذه المكتبة بالكتب والإصدارات الوافرة، الملائمة لمستويات التلاميذ العقلية واللغوية، المتناسبة مع أذواقهم وحاجاتهم ومتطلبات عصرهم وظروفهم الحياتية، والملبية لرغباتهم ولفضولهم العلمي أو المعرفي والمشجعة لهم على التعلم الذاتي، الجيدة في إخراجها وطباعها، المتنوعة في موضوعاتها، القيمة في محتواها وموادها العلمية والأدبية. كما أن من المهم أيضاً تهيئة الأجواء والحوافز التي تدفع التلاميذ إلى الارتباط بهذه المكتبة وتشجعهم على البحث والقراءة الحرة فيها أو على استعارة ما يرغبون في قراءته منها. وتعويدهم مواصلة زيارتها وخلق ما يحفزهم على الاتصال الدائم بها، مثل إعداد بعض المواد والفقرات الإذاعية وكتابة التقارير والملخصات والبحوث، وبهذا يتمكن التلاميذ من اكتساب ما يرقى بمستواهم الفكري واللغوي معاً وتؤدي مكتبة المدرسة دورها في تنمية المحصول اللغوي للطالب..

ولا شك في أن من أهم ما يشجع التلاميذ على ارتياد مكتبة المدرسة تصنيف محتويات هذه المكتبة من الكتب والمجلات والإصدارات الأخرى وفق نظام فني حديث، يسمح للتلاميذ بتناول هذه المحتويات والاستفادة منها بيسر[44]. ثم تعريف التلاميذ أنفسهم بهذا النظام، وتدريبهم على استخدام المراجع العامة كالمعاجم اللغوية والموسوعات العلمية أو الثقافية ودوائر المعارف، وتوجيههم من قبل عاملين مؤهلين لانتقاء الكتب أو الموضوعات المفيدة لهم والملائمة لمستوياتهم أو المرتبطة بالمقررات التي يدرسونها.

وليساعد المدرس طلبته ويشجعهم أكثر فأكثر على ارتياد مكتبة المدرسة ينبغي أن يزور هو نفسه المكتبة بين الحين والآخر، ليطلع عن كثب على ما يرد إليها من جديد الكتب والمجلات، ويرشد إليها تلاميذه أو يرشد كلاً منهم إلى ما يتناسب مع قابلياته اللغوية والذهنية ويتلاءم مع ميوله الخاصة. وإن كان يحسن من المدرس أحياناً أن يترك اختيار الموضوعات أو البحث عنها لتلميذه ليتعود على الصبر وعلى تحمل مشاق البحث وعلى الأستقلالية

والاعتماد على النفس، هذا إضافة إلى أن التلميذ قد تشده وتجذب اهتمامه موضوعات جديدة عرضية أثناء بحثه وتفتيشه عن الموضوع الأساسي المطلوب فيقرؤها طوعاً بدافع الفضول أو حب الاستطلاع فتكون الفائدة اللغوية والفائدة الفكرية المكتسبة منها أكثر من الفائدة التي تكتسب من الموضوع الذي يبحث عنه.

ومما يزيد ارتباط التلاميذ بالكتاب وثاقة وينمي فيهم حب الاطلاع والميل للقراءة إيجاد مكتبات صفية توافر فيها من الكتب والمعاجم اللغوية والموسوعات المعرفية ما يمكن أن يلبي حاجاتهم السريعة ويشدهم إلى موضوعاتهم المهمة ويشكل نوعاً من الحوافز لهم على زيارة مكتبة المدرسة الرئيسة، وكثيراً ما تساعد المكتبات الصفية المدرس على توضيح بعض النواحي الدقيقة والأشكال اللغوية، كما تعينه على إثارة اهتمام تلاميذه بالكتب وبالقراءة. والمكتبات الصفية التي نتحدث هنا عنها تصبح أكثر أهمية وأبعد أثراً في المدارس التي تتبع نظام الفصل الثابت: أي النظام الذي يسمح للطلبة بالتنقل بينما يظل المدرس ثابتاً في غرفة الدرس.

15- إن التلميذ قد يعثر أثناء قراءة الموضوعات المقررة أو أثناء القراءة الحرة على كلمات غريبة لا يتمكن من إدراك معانيها من خلال سياق الكلام الذي يقرأه، أو أنه لا تتوافر لديه الفرصة لسؤال المدرس عن معانيها، مما قد يؤدي إلى الفهم الخاطىء، سواء لمعاني هذه الكلمات خاصة أو للنصوص التي يقرأها، أو يؤدي إلى النفور من القراءة والشعور بالملل منها وبالتالي إلى الحرمان أو التقليل مما يمكن أن يعود عليه من محصول لغوي منها، لذلك كان من الضروري توفير المعاجم اللغوية المناسبة لمستويات الطلاب في مكتبة المدرسة وتعريف الطلاب أهمية هذه المعاجم ووظائفها وخصائصها ومناهج تصنيف المفردات المتبعة فيها وعلى طرق استعمالها كما أشرنا.. ويفترض أن يقترن كل ذلك بحث هؤلاء الطلاب دائماً على الرجوع إلى هذه المعاجم للتعرف على كل ما يصعب عليهم فهمه أو إدراك مدلولاته من الكلمات.

إن رجوع الطالب إلى المعجم للبحث عن معنى كلمة ما بالإضافة إلى كونه يعوده الاعتماد على نفسه في إغناء حصيلته اللغوية فهو يعوده البحث والصبر، وينمي لديه حب الاطلاع، كما يعمل على ترسيخ معاني الكلمات

التي يستخرجها في ذهنه لمدد أطول، وربما يتثاقل التلميذ بادىء ذي بدء من استخدام المعجم أو يجد صعوبة في استخدامه، غير أنه مع الحث والتشجيع الدائم على استشارته والرجوع المستمر إليه، يصبح استعماله سهلاً عليه، وربما يجد لذة في البحث فيه فيما بعد.

ومما يزيد من فائدة المعاجم التي توافر للتلاميذ في مكتبة المدرسة أو مكتبة الصف، أن تكون مناهج هذه المعاجم مبسطة سهلة، ويستحسن أن تكون من المعاجم (النطقية)، أي التي تصنف فيها المفردات اللغوية بحسب نطقها، أو المعاجم الهجائية الألفبائية، أي التي تصنف فيها المفردات اللغوية بحسب ترتيب الحروف الهجائية في اللغة، وأن تكون من المعاجم المرحلية التي سيأتي الحديث عنها لاحقاً. ومما يمكن أن يكون له أثر كبير في اهتمام التلميذ بالمعجم والحرص على الرجوع إليه والاستفادة منه اقتناء معجم خاص به وتعرفه على جميع المختصرات والرموز والمصطلحات المعجمية المستخدمة في هذا المعجم.[45] .

16- يمكن أن تتخذ أدوات الاتصال الحديثة الأخرى التي لم نذكرها هنا، والتي يمكن أن توافرها المدرسة لتلاميذها، مثل جهاز التسجيل الصوتي والحاكي (الفونوغراف)، والتلفزيون التعليمي والحاسب الآلي، هذا بالإضافة إلى الأدوات التقليدية التي تستخدم للتوصيل والإيضاح والتجسيد والعرض والتقريب، هذه الأجهزة كلها يمكن أن تتخذ كوسائل لتطوير مهارات التلاميذ اللسانية كما تتخذ في عمليات التنمية الفكرية، فتعد فيها أو بواسطتها برامج تهدف بصورة خاصة إلى إغناء المحصول اللغوي اللفظي والأسلوبي بكل الطرق الممكنة التي سبق الحديث عنها في فصول سابقة [46].

يقول أحد الباحثين في شؤون اللغة: «إن حاسة السمع ينبغي أن ترافقها دائماً حاسة البصر، وينبغي أن يدرب اللسان بالترابط مع اليد، كما ينبغي ألا تدرس الموضوعات شفهيا فحسب، ولكنها ينبغي أن توضح بطريقة مرئية، وإن من الحكمة أن يصور على جدران الصف كل موضوع يعالج داخل الصف»[47].

والحقيقة أن استخدام أي وسيلة سمعية أو بصرية أو أي وسيلة حسية أخرى تساعد على استيعاب المعاني والأفكار وتجسيد استخدام اللغة وتناول المفردات اللغوية بشكل حيوي ملموس أصبح أمراً ضرورياً في الأوساط

التربوية الحديثة، لأن ذلك من شأنه أن يجعل الحياة الدراسية جزءاً من الواقع المعايش ويربط المعارف والعلوم التي يكتسبها الطالب بالحياة التي يحياها فيجعلها عالماً متحركاً كعالمه، كما يساعد على تجسيد المعارف وتثبيتها، حيث تجند أكثر من طاقة واحدة لنقل هذه المعارف إلى الفكر وإيداعها في الذاكرة، ويحصل التضافر والتواتر في عملية التوصيل.

ومما لا شك فيه أن التلفزيون التعليمي بنحو خاص يعتبر من أهم الوسائل الحديثة التي تشترك حاستا السمع والبصر معاً في تلقي المعلومات منها، سواء كانت هذه المعلومات فكرية أو لغوية، هذا بالإضافة إلى قابليته الكبيرة على اجتذاب الطلاب وشد انتباههم وحثهم على الانضباط والاتجاه الطوعي للتعلم.

لقد أجريت بعض الدراسات على التلفزيون كوسيلة تعليمية، فوجد أن التعلم عن طريقه يقلل من تأخر الطلاب وغياباتهم، ويسيطر على ما لدى بعض المتعلمين من سلوك سيء، كما ثبت أن الصفوف التي استعان المدرسون فيها بالتدريس بالتلفزيون أفضل من تلك التي درست بالطرق المعتادة فقط[48]. وبذلك فإن التلفزيون التعليمي يمكن أن يكون في مقدمة الوسائل التي تشترك في تجسيد اللغة وتقريبها وإيصالها أو نقلها عن طريق الحواس المتعددة[49]. بشرط أن تتوافر المادة التعليمية النافعة والتخطيط السليم في العرض والتوجيه السديد في الاستخدام لئلا تتحول هذه الأداة إلى وسيلة ترفيه بحتة وأداة لقتل الوقت.

17- ينبغي ألا يقتصر استعمال التلاميذ للغة في المدرسة على إعادة ما يتعلمونه من مدرسيهم أو ما يقرأونه في كتبهم الدراسية. إن (مدرس اللغات الذي يدرس بطريقة معينة ويطلب من طلابه اتباع أنماط معينة في استجاباتهم لا يحيدون عنها لا يوفر لهم حرية الاكتشاف، ولا الفرص الكافية لمعالجة المشاكل التي قد تواجههم عن طريق استخدام لغتهم»[50] وبذلك يشعرهم بمحدودية اللغة وعدم حيويتها كما يعمل على طمس واختفاء مجموعة كبيرة من المفردات والصيغ اللغوية التي يكتسبونها من مصادر أخرى لعدم أو قلة استعمالها وإنعاشها في الذاكرة عن طريق هذا الاستعمال. فمن المفروض أن تصبح العناصر اللغوية التي يكتسبها التلاميذ عن طريق التعلم منطلقات وبواعث لاكتساب أو اكتشاف عناصر أخرى أو إحياء عناصر

مماثلة مختبئة في طيات الذاكرة. وهذا يمكن أن يتحقق عن طريق إثارة الحوافز لممارسة النشاط اللغوي أو إثارة غريزة اللغة في التلميذ كما يعبر جون ديوي.

يرى ديوي أن من الضروري أن تثار في التلميذ غريزة اللغة وأن تجذب اللغة إلى هذا التلميذ بطريقة اجتماعية ليتحقق اتصاله المستمر بالواقع[51] وأن تتاح الفرص الكافية لما يمكن أن يسمى بالمقايضة في التعبير اللغوي داخل الصف وخارجه؛ أي أن تعطى أو تمهد الفرص للتلميذ للعبير عن أفكاره الخاصة ونقل خبراته للأخرين والحديث عما يحب من أشياء وما يدرك من حقائق وما تجيش به نفسه من أحاسيس، كما يُعوّد في الوقت نفسه على الإصغاء للآخرين لتلقي المعلومات منهم والاستفادة من خبراتهم. وهكذا يتم الأخذ والعطاء الفكري والشعوري، ويتم تبادل المعلومات والمواقف والأفكار والأحاسيس، وتتحقق المقايضة اللغوية، وعن طريق استمرار هذه المقايضة يشعر هذا التلميذ يحيوية اللغة، ويدرك فاعليتها، وتتبين له بجلاء وظائفها الحقيقية في حياته الفعلية، فيتجه لتعلمها بجد وحرص، ويسعس سعياً متواصلاً لتطوير مهاراته فيها وإغناء حصيلته من مفرداتها وصيغها[52].

إن من المفترض أن يدرك التلميذ في المدرسة إدراكاً تاماً أن الكلمات والتراكيب التي يتعلمها تعد وسائل مهمة للعبير عن المواقف والمشاعر والمعارف والعلوم التي يتلقاها، وأنه لا جدوى من تعلمها ما لم توظف لذلك، لهذا ينبغي أن يشارك كتابة ونطقاً في الحديث عما تعلمه وعما سيتعلمه على نحو متواصل ليتمكن منها ويحرز المهارة في استخدامها. وفي الوقت نفسه تهيأ لهذا التلميذ الفرص الكافية لإداء ملاحظاته الخاصة، ويثار تفكيره الناقد، ويحث باستمرار على اغتنام الأوقات المناسبة للتعبير عن آرائه ومواقفه ويشجع على الحديث عما يكتسبه من معارف وخبرات وعلى المشاركة في مناقشة الموضوعات التي تدرس دون تردد أو خجل أو حرج، ويمد له مدرسه يد العون بالإصغاء والمتابعة والتقويم أو التصحيح بطريقة لا تمس فيها معنوياته ولا تجرح مشاعره.

يقول «كومينيوس Comenius» : وهو أحد المهتمين بتطوير اللغة الإنجليزية: «يجب أن يتعلم طلاب المدرسة الكتابة عن طريق الكلام، وينبغي ألا يهمل تدريس الكلام في خضم التأكيد على القراءة والكتابة... بحيث

تتاح الفرصة لكل طالب أن يمارسه في فترات متكررة. وتقول لجنة مناهج اللغة الإنكليزية إن على المدارس أن تعود الطلاب الكلام مع الشعور بالمسؤولية وفهم الطرائق التي تستخدم بها اللغة للتأثير في الأفكار وتقرير العمل»[53].

ويمكن أن يختار المدرس لطلبته بالإضافة إلى ما سبق ذكره موضوعات معينة ليكتبوا حولها أو يقدموا تقارير عنها أو ملخصات لها، وقد يترك اختيار ذلك لهم بعد توجيههم أو الإيحاء لهم بما يتناسب مع ما يدرسونه من مواد وما يجب أن يطلعوا عليه من معارف، أخذاً بعين الاعتبار ما لدى كل منهم من ميول وقدرات خاصة وما يتوافر من وقت للدراسة والكتابة. أو أن يعودهم الحديث عن مشاهداتهم خارج المدرسة وعلى تدوين ملاحظاتهم حول ما يحدث من مناسبات أو يستجد من أحداث ويشجعهم على كتابة المذكرات الخاصة بالحياة اليومية.

الإجراءات المذكورة وما سبق ذكره قبلها من نشاطات أخرى، كلها تدعو إلى ممارسة التعبير اللفظي بأشكاله المختلفة، وتعد إثارات حيوية للغة، أو وسائل لاجتذاب الطالب إلى اللغة أو اجتذاب اللغة إليه، وكلها تعمل بلا شك على إنعاش وتطوير ما لديه من محصول لفظي، لا سيما إذا ما اقترنت هذه الإجراءات بمتابعة دقيقة حثيثة من المدرس وبتوجيهات سديدة متوالية منه وتصحيح مستمر للأخطاء اللغوية والأسلوبية التي يقع فيها طلابه.

لقد أظهرت بعض الدراسات الحديثة أن الطالب يزداد قدرة على التعبير كلما تهيأت له الفرص لتطبيق ما يدرسه من القواعد ويسمعه ويتلقنه من الصيغ والتراكيب والأساليب اللغوية عملياً، وكلما هيأ له «المدرس فرصاً عديدة للكتابة والكلام ثم قام بتصحيح الأخطاء في الكلام والكتابة، لأن ذلك سيعطي معنى للمفاهيم اللغوية التي تدرس»[54].

ظاهرة اللفظية

تشيع في أوساط التلاميذ على اختلاف أعمارهم ومراحلهم الدراسية ما يسمى في الاصطلاح الحديث باللفظية Verbalism وتعني استعمال أو ترديد الكلمات دون معرفة معانيها [55]، أو دون إدراك دقيق لهذه المعاني؛ فهناك عدد كبير من الناشئة في جميع مراحل التعليم، ومن ضمنها التعليم

الجامعي يرددون فيما يكتبون أو يتحدثون به أمام مدرسيهم أو زملائهم كلمات قرأوها في كتبهم المقررة أو سمعوا مدرسيهم يتلفظون بها أو حفظوها في نصوص فرض عليهم حفظها دون أن يدركوا معانيها[56] ولا يقتصر وجود هذه الظاهرة على أوساط الناشئين العرب فحسب، فقد لوحظ وجودها بين الناشئين الناطقين باللغة الإنجليزية أيضاً. وقد صرح أحد الباحثين في هذه اللغة بوجودها بينهم، وأقر بما تتركه من آثار سلبية فيهم وفي مستوياتهم التعليمية فقال: «إن الطالب المتخرج في الدراسة الابتدائية أو الثانوية يكون غنياً (بكلائش) من التعابير غير الممحصة، ولذلك فإنه لا يستطيع أن يتكلم أو يفكر بوضوح أو بطريقة منطقية»[57]

ولظاهرة اللفظية نتائج وآثار سلبية خطيرة في المستقبل اللغوي للناشئين وعلى مستوى اكتسابهم لألفاظ اللغة ومعانيها بصورة خاصة، ومن ثم في مستوى تحصيلهم العلمي والثقافي وفي قدراتهم الفكرية والإبداعية. هذا بالإضافة إلى آثارهم النفسية والاجتماعية السيئة، مما يجعلها جديرة بالنظر والدراسة. ولارتباط هذه الظاهرة بالمدرسة أو بالحياة الدراسية للناشئين عموماً كان لابد هنا من بحثها ومحاولة الوصول إلى بعض الحلول التي تحد من وجودها أو انتشارها واستفحالها على الأقل.

ولهذه الظاهرة أسبابها الكثيرة المتشعبة التي يقود التفصيل في بحثها واستقصائها إلى استطرادات لا يتسع المجال هنا لاستيفائها؛ فبعض هذه الأسباب يرجع إلى أساليب ونظم التعليم والتدريس المتبعة، وإلى المستويات اللغوية والثقافية للقائمين على هذا التعليم، بينما يعود البعض الأخرى منها إلى المناهج والنظم التعليمية المقررة في مراحل التعليم على اختلافها، أو إلى الكتب الدراسية: طباعتها وإخراجها وطرق تصنيف وتفسير المفردات اللغوية فيها. ثمة أسباب أخرى تتعلق بالناشئة أنفسهم وبمستوياتهم العقلية والثقافية وأحوالهم النفسية والاجتماعية، أو بالوسط التعليمي والمحيط الأسري والاجتماعي الذي يعيشون فيه. وقد بحثت هذه الأسباب موزعة على جهات تعلقها ومحاورها الأساسية ضمن دراسة مستقلة تناولت جميع ملابسات الظاهرة ونتائجها والعوامل التي تحد من انتشارها[58]؛ لذلك فإننا سنقتصر هنا على ذكر طاقة من أهم أسباب شيوع هذه الظاهرة ونتعرض لبحث مجموعة من أبرز نتائجها السلبية على المحصول اللغوي

اللفظي والعوامل التي تحد من انتشارها بين الناشئين على نحو مختصر نسبياً.

1ـ أسباب الظاهرة:

1ـ من الملاحظ أن هذه الظاهرة تشيع بوجه خاص في أوساط التلاميذ الذين يتبع مدرسوهم طريقة التحفيظ والتسميع في التعليم ويركزون اهتمامهم على تحفيظ المتون للتلاميذ دون إعطاء شروح شاملة مفصلة أو تحليلات كافية لهذه المتون، ودون إعطاء الفرص الكافية لتلاميذهم للتعبير الحر عن مضامينها، اعتقاداً منهم بأن هؤلاء التلاميذ لو أتيحت لهم الفرص لذلك فسيثرثرون ويخوضون فيما هو بعيد عن مستواهم، وأنهم سيفهمون ما حفظوا على مرور الزمن.

إن هذه الطريقة قد تلجىء التلاميذ إلى حفظ النصوص المفروضة مع ما تحويه من كلمات وصيغ لغوية جديدة أو غريبة، فهموها أو لم يفهموها، وربما لجأوا إلى حفظ شروحها إن وجدت لها شروح في كتبهم الدراسية لضمان الإجابة عنها إجابة صحيحة مقبولة حينما يسألون عنها.

ويرى بعض المربين أن التأكيد الزائد على صحة الأجوبة المحددة في الاختبارات من قبل الطلاب يشجع فعلاً على الخمول في التفكير والغش والحفظ الميكانيكي للعبارات والرموز اللفظية دون فهم معانيها[59] ومما يقود الطالب إلى التأكيد على تحديد الأجوبة، وربما استظهارها أحياناً، تدقيق المدرس وحرصه الشديد على أن تكون إجابات الطلاب متوافقة تماماً مع ما يتحدث به هو أمامهم أو مطابقة لما يوجد في الكتاب المدرسي، ولذلك فإن الطالب يضطر إلى حفظ الأجوبة حتى وإن لم يفهمها، ليضمن رضى مدرسه ويجتاز الإمتحان بسلام. 2ـ يكتفي بعض المدرسين: بالاستخدامات النظرية المجردة للألفاظ والتراكيب اللغوية، أو أنهم لا يتخذون الوسائل والتطبيقات الحسية المستمدة من واقع حياة التلاميذ ومن خبراتهم وظروفهم المحيطة لتوضيح الكلمات والعبارات الجديدة التي يستخدمونها بنحو كاف. يقول أحد الدارسين «وفي رأيي أن من أسباب تعثر أبنائنا في تعلم الصحى هي قصور مناهج تعليم اللغة العربية عند تقديم المادة اللغوية الاتصالية من ناحية، وقصورها عن تقديم التدريبات

النمطية والدلالية الاتصالية التي تساعد على السيطرة الآلية على المهارات اللغوية المختلفة في مجال الأصوات والمفردات والتراكيب واستخدامها في مجالات الحياة»[60].

إن الحديث النظري والشرح المجرد أو التدريب النمطي التقليدي والتمثيل المصطنع البعيد عن الواقع العملي هذه لا تكفي لربط الكلمات بمدلولاتها ربطاً دقيقاً ولا لترسيخها في ذهن الناشىء على النحو المطلوب، لأن مستعمل اللغة، كما يقول روي هجمان «لا يكتسب المعني التام لأي كلمة ويستخدمها بدقة إلا عند سماعها بوصفها رمزاً يستخدم في مواقف متنوعة»[61]. فقد يفهم الناشىء معاني بعض الكلمات الغريبة التي يشرحها المدرس شرحاً نظرياً، أو تقرب من فهمه حين يرى مدرسه يستخدمها في سياق معين، غير أن فهمه لهذه المعاني لا يكون دقيقاً دائماً، لأن فهمه إياها مرهون بقدرته على التركيز وعلى التخيل وعلى الربط بين العناصر المتخيلة، وهذه القدرة قد لا تكون كافية، لاسيما لدى الناشىء الصغير، وحتى لو كان إدراك الناشىء لهذه المعاني سليماً وكان تخيله إياها وربطه لها بألفاظها صحيحاً، فإنها لا تعلق بذهنه مع ألفاظها وثبت في ذاكرته كما لو تجسدت في الواقع المحسوس أو ارتبطت بأشياء عملية حية مشاهدة فعلاً، وإنما تبقى عرضة للنسيان السريع أو التشوش والاختلاط بغيرها، وبناء على ذلك كله فإن الألفاظ المسموعة تبقى في ذاكرة الناشىء - إن هي استقرت في ذاكرته لفترة ما - مجردة من معانيها أو مرتبطة بمعانيخاطئة أو مشوشة غير دقيقة.

ويضاعف من خطورة السبب المذكور ومن تأثيره في استفحال الظاهرة استبداد بعض المدرسين واحتكارهم لكامل أو معظم الزمن المحدد لإلقاء دروسهم أو محاضراتهم، وعدم إتاحة الفرص الكافية للتلاميذ للمناقشة أو الاستفسار أو المقاطعة، مهما كان نوعها أو سببها، مما يبعث الخوف أو الرهبة أو الحرج في نفوس هؤلاء التلاميذ، ويمنعهم من السؤال عن معاني الكلمات أو التعبيرات الغامضة التي تتردد على لسان المدرس نفسه أو ترد في كتبهم الدراسية، الأمر الذي يؤدي بالتالي إلى أن تبقى هذه الكلمات والتعبيرات في أذهانهم مجردة من مدلولاتها، أو تظل رجراجة مشوشة المعاني. ومما يضاعف من احتمال وقوع ذلك اعتياد بعض التلاميذ على

السكوت، وعدم النزوع إلى المشاركة الصفية، إما نتيجة لضعف ثقتهم بأنفسهم وترددهم في السؤال عما لا يفهمونه، أو لخوفهم أو حيائهم، أو تفادياً للحرج أو الإحراج.

3. تصل بعض المقررات الدراسية إلى مستوى من السعة والضخامة بحيث تتعدد وتتداخل وتتعقد فيها الموضوعات، وقد لا يتسنى للتلميذ الوقت الكافي أو الإمكانية اللازمة لإدراكها واستيعابها، مما يلجئه إلى الاستذكار اللفظي لهذه الموضوعات، أو إلى حفظ أجزاء من الشروح أو التعليقات الواردة عليها دون فهم تام لما تشتمل عليه هذه الأجزاء من عناصر فكرية أو لغوية، بغية اجتياز الامتحان فيها بنجاح، الأمر الذي يؤدي بالتالي إلى تسرب عدد كبير من ألفاظ هذه الأجزاء إلى ذهنه واستقرارها في ذاكرته جوفاء خالية من المعاني أو مقترنة بمعان مشوشة مضطربة.

4. تحتوي بعض الكتب الدراسية وخاصة كتب الأدب والنقد والبلاغة كما سبق القول على عدد من النصوص التي تزدحم فيها الكلمات غير المألوفة أو النادرة الاستعمال أو المهجورة، مثل المقامات والمعلقات والقصائد والمقطوعات الشعرية والخطب العربية القديمة، ويكون من العسير على الطالب في الغالب استيعاب معاني مفردات هذه النصوص بأكملها، وقد تصبح معانيها ومدلولاتها مختلطة متراكبة مشوشة في ذهنه، وبما أنه مطالب بحفظها أو معرفتها مع معانيها أو مترادفاتها المذكورة في كتابه المقرر فإنه يحفظها على علاتها حفظاً آلياً، مع كل ما ورد لها من معان ومترادفات، وبذلك يختزن في ذاكرته طائفة من الألفاظ والتعبيرات المجردة من المعاني[62].

5. يجري في الكتب المدرسية أحياناً تفسير بعض الكلمات بكلمات وعبارات لفظية أكثر غموضاً أو أشد غرابة منها أو مشابهة لها في غموض المدلول، مما يجعلها مشوشة في ذهن الطالب، أو يزيد من إبهامها لديه، ويدفعه إلى حفظها رغم عدم فهمه إياها وعدم إدراكه لتفسيراتها، تلبية لرغبة مدرسه، أو طمعاً في اجتياز الاختبار فيها بنجاح، وإذا ما تعذر وجود سياقات مكتوبة أو منطوقة تفسر وتوضح له مدلولات هذه الكلمات فيما بعد، بقيت هذه الكلمات عالقة في ذهنه جوفاء، خالية من المعاني[63].

6. ترد في الكتب الدراسية أحياناً كلمات تفسر بألفاظ وعبارات متعددة،

وقد تكون هناك فوارق دقيقة بين معاني هذه الألفاظ والعبارات، ولا يتمكن الناشىء من تمييز هذه الفوارق ولا من تحديد المعنى المراد أو تعيين اللفظ الذي يفسر الكلمة المشروحة على نحو واضح ومحدد، فيبقى معنى الكلمة قلقاً مضطرباً في ذهنه، وتظل الكلمات الشارحة المتعددة مختلطة متراكبة في تفكيره، مما قد يضطره إلى حفظها كلها، دون فهم تام لمدلولاتها، طمعاً في الإجابة الصحيحة التي ترضي المدرس أو المعلم وتحقق الدرجة العليا المطلوبة في الامتحان[64].

7. إن بعضاً من الكتب الدراسية لا يولى فيها الاهتمام الكافي بطباعة الكلمات المفسَّرة والمفسِّرة طباعة سليمة بارزة الحروف، ولا بوضع الحركات المناسبة أو النقط والعلامات المميزة عليها، كما أن بعضاً من المعجمات اللغوية العربية قد ظهر في طبعات رديئة: صفحاتها هشة يختلط ظاهرها بباطنها أحياناً، والأسطر متزاحمة، والحروف صغيرة باهتة، والكلمات متلاصقة، والحركات على بعض المفردات فيها مهملة أو ظاهرة ولكنها متشابهة، لا تتميز النقطة فيها من الشدة ولا الفتحة من الضمة، ولا تتبين الذال من الزاي ولا الحرف المشدد من غير المشدد[65]. إن هذه الصفات سواء كانت في الكتاب الدراسي المقرر أو كانت في المعجم اللغوي من شأنها أن ترهق الناشىء وتدعوه إلى الملل، كما تؤدي إلى اضطرابه في نطق الكلمات أو إلى نفوره منها، أو إلى حفظ هذه الكلمات بصور محرفة أو خاطئة، ومن ثم تثبيتها في الذاكرة مضطربة الشكل مشوشة المعنى.

8. إن الناشىء الذي قد يرجع إلى المعجم ليبحث عن معنى كلمة ما ربما يجد هذه الكلمة مفسرة بلفظ أو عبارة أكثر غموضاً وأشد غرابة من الكلمة نفسها. ولنا فيما جاء في تفسير لسان العرب لكلمة (سيكران) مثل على ذلك؛ فقد جاء في اللسان ما نصه:

«والسيكران: نبت، قال:

وشفشف حر الشمس كل بقية
من النبت إلا سيكراناً وحُلّبا

قال أبو حنيفة: السيكران مما يدوم خضرته القيظ كله. قال وسألت شيخاً من الأعراب عن السيكران فقال: هو السخَّرُ، ونحن نأكله رطباً أي أكل، قال: وله حب أخضر كحب الرازيانج.»[66].

ففي هذا التفسير يواجه الناشئ أو المراجع عامة كلمات مماثلة في غموضها وغرابة معناها للكلمة المطلوب توضيحها، وربما كانت أكثر غموضاً وأشد غرابة؛ فالكلمات: شفشف، حلب، السخر، الرازبانج، كلها كلمات غير مألوفة، وهي ذاتها تحتاج إلى تفسير. وحتى قوله: «السيكران نبت» أو هو «مما تدوم خضرته القيظ كله» يعتبر تعريفاً قاصراً وغامضاً؛ لأنه لا يحدد معنى كلمة السيكران، فهناك أنواع كثيرة من النبات تدوم خضرتها في القيظ وليس السيكران وحده.

ولا يقتصر وجود مثل هذه التفسيرات الغامضة على المعجمات العربية القديمة، وإنما نجدها حتى في المعاجم الحديثة[67].

إن الناشىء أمام هذه التفسيرات يقع بين أمرين: إما أن يصاب بالإحباط أو الملل والحيرة فينصرف عن المعجم، ويعزف عن البحث عن معنى الكلمة، فتبقى هذه الكلمة في ذهنه من دون تفسير ومن دون مدلول، أو أنه يلتقط كلمة من الكلمات المترادفة الواردة في المعجم كيفما اتفق، وعلى الشكل الذي وردت فيه، حتى وإن لم يتضح لها مفهوم في ذهنه، بغية تلبية الطلب وسد الحاجة، فتصبح هناك كلمتان خاليتان من المعنى في ذهنه بدلاً من كلمة جوفاء واحدة.

9. من السمات الملحوظة في كثير من المعجمات العربية ـ وخاصة القديمة منها ـ عدم تنسيق المفردات اللغوية وعدم ترتيبها حسب تكوينها الصرفي، فقد نرى الفعل الخماسي قبل الثلاثي والسداسي قبل الرباعي، أو نرى أحد معاني الفعل في أول المادة وباقي معانيه في أخرها، أو نرى هذه المعاني متشعبة ومشتتة مبعثرة[68]، لا يسهل على المراجع العثور على ما يبحث عنه منها، لاسيما إذا كان ناشئاً قليل الخبرة باستخدام هذه المعاجم. إن الناشىء المراجع في مثل هذا الوضع أمام محذورين: إما أن يفقد نشاطه وينصرف عن البحث عن معنى الكلمة التي غمض عليه معناها فتبقى الكلمة في ذهنه مجردة من مدلولها، أو أن يجتهد في اختيار معنى للكلمة من المعاني المشتتة لها ولمشتقاتها أو لأخواتها في الأصل، وربما أخطأ في اجتهاده فاختار لها ما لا يناسبها من معنى، ومن ثم استخدمها في هذا المعنى فأساء التعبير أو أخطأ فيه[69].

10. قد يلاقي الناشيء في المعجم الذي يرجع إليه مجموعة وافرة من

الألفاظ المطروحة لتفسير الكلمة التي يبحث عن معناها، دونما سياقات أو شواهد توضيحية تبين الفوارق بين هذه الألفاظ من حيث المدلول، وتبين كيفية استعمالها، وتحدد ما يتلاءم ويتطابق منها مع الكلمة المطلوبة معرفة معناها[70].

إن كثيراً من المعجمات العربية وحتى المعجمات الحديثة منها لا تعنى بذكر الشواهد التوضيحية التي تحدد معاني الكلمات بشكل مستمر، وإن ذكرت بعض الشواهد فهي من الشواهد القرآنية التقليدية التي يتطلب فهمها مستوى متقدما من المعرفة[71] كما أن هذه المعجمات لا تأخذ بعين الاعتبار التدرج في ذكر الكلمات المفسرة أو المترادفات، أي أنها لا تذكر الكلمات الأقرب في المعنى والأكثر وضوحاً أو شيوعاً فما دونها في ذلك. وكشاهد على ذلك نسوق المثل التالي من المعجم الوسيط في تفسير مادتي (حَواريٌّ) و(حُور):

« (الحواري): مبيض الثياب. والذي أخلص واختير ونقي من كل عيب. والصاحب والناصر، (ج) حواريون. والحواريون: أنصار عيسى عليه السلام. [و](الحور): النقص والهلاك. ويقال: إنه في حور وبور: في غير صنعة ولا إجادة، أو في ضلال، والباطل في حور: في نقص وتراجع. و(حور) جمع حوراء. و(الحور) خشب أبيض اللون، له مظهر متجانس، يستعمل في صنع ألواح خشب الطبقات [الأبلكاش]..)»[72].

لقد بدأ في تفسير كلمة (الحواري) بعبارة (مبيض الثياب) بينما المعنى أو التفسير الثالث والمعنى الثاني أكثر شيوعاً وأكثر استعمالاً في عصرنا الحاضر من المعنى الأول، ويدل على ذلك الاكتفاء بذكرهما في المعجم الوجيز الذي أصدره مجمع اللغة العربية عقب إصداره المعجم الوسيط (مكتوباً بروح العصر ولغته ميسراً اللغة لطالبها بعيداً عن الحوشي والغريب)[73]. أما في تفسير مادة (حور) فقد قدم معنى (النقص والهلاك) والمعاني الأخرى التي تلته، مع أن المعنى الأخير (خشب أبيض اللون، له مظهر متجانس) أكثر شهرة وأقرب استعمالاً من غيره في عصرنا الحاضر، ويدل على ذلك أيضاً ورود هذا المعنى في المعجم الوجيز وعدم ورود المعاني الأخرى.

١١- من التلاميذ من ينزع إلى تقليد المدرسين، أو إلى احتذاء فئة معينة

من الكتاب والخطباء والتظاهر بالمهارة والمعرفة اللغوية والقدرة الخطابية، لذلك فهو يعمد إلى تصيد الكلمات والعبارات الرنانة، وإلى حفظها وترديدها في أحاديث أو خطابات حماسية منمقة ملفقة، بغية إرضاء النزعة الموجودة لديه، وقد ينمو هذا الاتجاه وهذا الاهتمام الشكلي لدى الناشىء ويستمر، دون توجيه أو إشراف كافيين، فتتكون لديه مع مرور الزمن حصيلة لغوية جوفاء، كما تتقلص لديه روح الإبداع والمرونة في استخدام اللغة.

نتائج الظاهرة:

إن لشيوع اللفظية في أوساط التلاميذ أو الناشئة عموماً نتائج سلبية خطيرة على حيوية اللغة وفاعليتها في حياتهم وعلى دورها في عملية الإبداع الفكري؛ فقد سبق القول إن الألفاظ ليست سوى رموز لا قيمة لها إلا بمدلولاتها ومعانيها، فلو حفظ الناشىء هذه الألفاظ مجردة مفرغة من مدلولاتها فإنه لا يزيد بحفظها من حصيلته اللغوية الفاعلة شيئاً، لأنه يحفظ حروفاً مركبة عديمة الجدوى، لا يستطيع استخدامها أو التصرف فيها، لعدم معرفته بما يلائمها من معان أو سياقات، وإذن فهي جامدة ميتة في ذهنه، لا تشكل أي كيان لغوي ذي قيمة، وقد أشار عبد القاهر الجرجاني (ت 471هـ) إلى هذه الناحية في سياق حديثه عن نظم الكلام بحسب المعاني حيث قال: «وبعد أن كنا لا نشك في أن لا حال للفظة مع صاحبتها تعتبر إذا أنت عزلت دلالتها جانباً، وأي مساغ للشك في أن الألفاظ لا تستحق من حيث هي ألفاظ أن تنظم على وجه دون وجه، ولو فرضنا أن تنخلع من هذه الألفاظ التي هي لغات دلالتها لما كان شيء منها أحق بالتقديم من شيء، ولا يصور أن يجب فيها ترتيب ونظم، ولو حفظت صبياً شطر كتاب العين أو الجمهرة[74] من غير أن تفسر له شيئاً منه وأخذته بأن يضبط صور الألفاظ وهيئتها ويؤديها كما يؤدي أصناف أصوات الطيور لرأيته، ولا يخطر له ببال أن من شأنه أن يؤخر لفظاً ويقدم آخر، بل كان حاله حال من يرمي الحصى ويعد الجوز، اللهم إلا أن تسومه أنت أن يأتي بها على صروف المعجم ليحفظ نسق الكتاب»[75]. وإذن فحصيلة الناشىء من الألفاظ المجردة من مدلولاتها لا قيمة لها في مجال التعبير مهما كان حجمها أو سعتها، فهي كالرصيد المحجور عليه، لا يمكن استخدامه أو

التصرف فيه في مجال التعبير.

من جانب آخر فإن قلة محصول الفرد من ألفاظ اللغة أو عدم فاعلية هذا المحصول في الاستخدام يترتب عليه فقدان الطلاقة اللغوية أو ضعفها، ولذلك آثار نفسية واجتماعية بالغة الخطورة، حيث إن كثيراً من الصعوبات والمشكلات التي يواجهها الناس ـ صغاراً وكباراً ـ في حياتهم اليومية تنشأ كما يقرر علماء النفس من عدم قدرتهم على التعبير بوضوح عما لديهم من أفكار ومطالب ورغبات، أي من افتقارهم للطلاقة اللغوية الكافية، «ويحدثنا أطباء النفوس أن العرض الرئيسي عند مضطربي الشخصية هو عجزهم عن تحديد متاعبهم ومشاكلهم بالألفاظ»[76].

عندما ترد الكلمات الجوفاء (المجردة من المعاني) إلى ذهن الناشىء وتستقر في ذاكرته فإنه عادة ما يكون أمام أمرين:

(ا) ـ أن يربط هذه الكلمات بمعانٍ خاطئة يتصورها أو يجتهد في إيجادها ويستخدمها بهذه المعاني فتكون عباراته غامضة مضطربة أو مثيرة للاستغراب والسخرية أحياناً، مما يخلق في نفسه شعوراً بالعجز عن التعبير واضطرابات نفسية تقوده إلى التردد في المشاركة في الحديث أو في النشاطات الاجتماعية والثقافية المدرسية التي تتطلب ممارسة التعبير اللفظي، وقد يؤدي به استمرار ذلك أيضاً إلى الميل نحو العزلة وبالتالي إلى أزمات نفسية مختلفة.

(ب) ـ أن يهجر هذه الألفاظ ويترك استعمالها حتى ينساها تماماً، أو يصبح من الصعب عليه استرجاعها، وبذلك يضيع ما بذله من جهد ووقت في سبيل حفظها. ويجب الأخذ بعين الاعتبار هنا أن حفظ الناشىء لما لا يفهمه من النصوص أو العبارات والألفاظ عادة ما يستغرق منه وقتاً وجهداً أكثر من الوقت والجهد اللذين يستغرقهما منه حفظ ما يفهمه منها. والباحثون في علم النفس «يفترضون أن تعلم الكلمات ذات المعنى أسهل من تعلم الكلمات عديمة المعنى، أي أن التعلم اللفظي يتأثر بدرجة معنوية الكلمة موضوع التعلم»[77].

وحتى لو سهل على ناشىء ما حفظ أو تعلم ما لم يفهم فإن ما يتعلمه أو يحفظه كثيراً ما يكون واهياً هشاً، لا تحتفظ الذاكرة به مدة طويلة ولا يسهل استرجاعه منها[78]، إضافة إلى ذلك فإن ما يحفظه الإنسان حفظاً

آليا يشغل حيزاً من الذاكرة يمكن أن يستثمر في تخزين معلومات أكثر فائدة وأكثر فاعلية. وقد يزيد الأمر سوءاً، كون المواد التي ترد إلى الذاكرة عن هذا الطريق كأي معلومات جديدة أخرى تعمل على إزاحة معلومات سابقة قد تكون أكثر فائدة وأهمية منها، هذا إذا تصورنا أن لهذه المواد فائدة أو أهمية تذكر.

لقد ظهر لدى علماء النفس أن كل عنصر جديد يرد إلى الذاكرة يعمل على إضعاف تذكر عنصر قديم، وقد يعمل على إزاحته بصورة تامة(79). إذا ما صدقت هذه المقولة فإن اللفظية تعنى أن الناشىء يبذل جهداً ووقتاً كبيرين في حفظ وتخزين ما يمكن أن يضعف حصيلته اللغوية والفكرية بدلاً من أن يغْنيهما، ويضعف قدرته على التعبير وطلاقته في إبراز ما قد يكون لديه من قدرات إبداعية، ويؤدي به إلى الإنطواء والإحجام عن الاشتراك في أي أنشطة لفظية أو تعبيرية، كما يؤدي به إلى العزوف عن التواصل الاجتماعي أو التهيب من الاختلاط بالآخرين(80). وكل ذلك بطبيعة الحال يفضي به إلى العجز عن المشاركة في البناء القومي والحضاري مستقبلاً وربما إلى الاضطراب النفسي أيضاً.

أما إذا كان الذي التقط الألفاظ المجردة من المعاني راشداً، فقد يلجأ إلى استخدام هذه الألفاظ في معان جديدة غير سليمة يرتجلها ويجتهد في وضعها وتصورها منعاً للحرج الذي قد يواجهه أمام من يتحدث إليهم، أو رغبة في التظاهر بالمعرفة، أو تقديراً منه على أنها المعاني الحقيقية لهذه الألفاظ، وإذا ما كان اتصال هذا الفرد بالناس كثيراً وكان أثره كبيراً - كأن يكون مدرساً أو أستاذاً مثلاً - نقل هذه الألفاظ بمعانيها الخاطئة إلى غيره، وهكذا يمكن أن تؤدي اللفظية إلى تغيير المفردات عن معانيها الأصلية أو الاتجاه بها إلى التحريف وتغيير مسار مجموعة منها عن الوجه السليم الذي تستخدم فيه.

عوامل تساعد على التخلص من الظاهرة أو الحد من انتشارها

رغم امتداد جذور هذه الظاهرة إلى فترات بعيدة من تاريخنا العربي والإسلامي ورغم صعوبة استئصالها فإن هناك عوامل يمكن أن تساعد

على تقليص وجودها أو الحد من انتشارها بين الناشئة بصورة خاصة، ومن أبرز وأهم ما يمكننا ذكره من هذه العوامل في هذا المجال ما يلي:[81]

1ـ أن من أسهل وأقرب ما يمكن أن يرجع إليه التلميذ للبحث عن معنى كلمة غير مألوفة لديه أو تركيب لغوي جديد يواجهه فيما يقرأ أو يسمع هو كتابه المدرسي، لذلك كان من المهم تزويد الكتب الدراسية وخاصة ما يتعلق منها باللغة والأدب والبلاغة والدين والقراءة العامة بمجموعات من الكلمات أؤ العبارات اللفظية مع معانيها أو مرادفاتها؛ ليكون ذلك كقاموس صغير مبسط قريب يستشيره التلميذ متى شاء. وحبذا لو صنفت هذه الكلمات حسب نوعيتها في حقول، فحقل للأسماء وأخر للأفعال، وثالث للصفات وهكذا... ليسهل على التلميذ الوصول إلى مقصده.

2ـ إن إجابة المدرس الفورية عن سؤال تلميذه في تفسير أو شرح معنى كلمة أؤ صيغة لفظية ولو بشكل موجز في الوقت الذي تمر فيه هذه الكلمة أو الصيغة اللفظية لأول مرة ربما تكون خيراً من إرجائها، وخيراً من إحالة التلميذ إلى الكتاب المقرر للبحث عما سأل عنه؛ فتفسير المدرس لمعنى الكلمة حال ورودها مرتبطة بالموضوع المدروس أو الموقف المناسب، وتهيؤ التلميذ في ذلك الوقت لسماع الإجابة ومعرفة المعنى ربما يسهل عليه تعلم الكلمة واختزانها مع معناها في ذاكرته، ومن ثم يسهل عليه استرجاعها من هذه الذاكرة عند الحاجة إليها، كما أن ذلك يشجع التلميذ على السؤال مرة أخرى، ويشكل حافزاً لديه على التعلم، بينما قد تكون إحالة التلميذ إلى الكتاب المقرر أو إلى أي مرجع آخر غير مثمرة؛ لأن دافع التلميذ سيفتر بعد مرور فترة من الزمن ـ حتى وإن كانت هذه الفترة قصيرة ـ فلا يجد الحافز القوي بعد ذلك للبحث عن معنى الكلمة أو الصيغة اللفظية التي خطرت في ذهنه، أو أنه يتكاسل ويتوانى في البحث عنها حتى ينساها أو تبقى الكلمة أو العبارة ماثلة في ذهنه من دون معنى.

إضافة إلى ما سبق فإن لمماطلة المدرس في الإجابة عن سؤال تلميذه أو تجاهل هذا السؤال آثارا نفسية غير محمودة، إذ إن ذلك قد يكف التلميذ عن السؤال عما لا يفهمه مرة أخرى فتبقى الكلمات غير المفهومه لديه جوفاء في ذهنه، وقد يولد ذلك أيضاً نوعاً من الفتور عن المشاركة في النشاطات الصيفية وشعوراً بعدم المبالاة؛ لذلك كان من المقترح أن يتهيأ

المدرس دوماً لإجابة تلاميذه عن أسئلتهم، ويبادر في تفسير المفردات اللغوية التي يجهلون معانيها، ويخصص جزءاً من الدرس لهذا الغرض.

3. من المفضل أن يختار المدرس، ومدرس اللغة والأدب بخاصة، مجموعة من الكلمات الجديدة المناسبة لموضوع الدرس، بين آونة وأخرى، ويخصص جزءاً ولو قليلاً من زمن الدرس يكتب فيه هذه الكلمات على اللوحة أو يمليها على تلاميذه، ثم يسألهم عن معانيها، بغية جذب اهتمامهم بهذه المعاني وإثارة روح المنافسة ونزعة حب الاطلاع لديهم، وتهيئتهم لتلقيها واستيعابها، وفي حالة عجزهم عن الإجابة يتولى هو تفسير الكلمات، مستخدماً ما يمكن استخدامه من وسائل الإيضاح والربط بينها وبين معانيها، من أجل تثبيت هذه الكلمات مع مدلولاتها في أذهان التلاميذ. ويمكن اتخاذ هذه الإجراءات قبل البدء في تدريس الموضوع المقرر، إذ قد يزيد ذلك من فهم التلاميذ لهذا الموضوع ومن استيعابهم لعناصره ويساعد على تعلق الكلمات الجديدة بأذهانهم، خاصة إذا كانت الكلمات وثيقة الارتباط بمادة الدرس.

4. لقد ثبت أن الأطفال وربما الناشئة عموماً لا يتعلمون ببساطة ما نقوله وما نشرحه لهم، مما أدى إلى ضرورة التجربة الحسية والاتصال المباشر مع الأشياء والأحداث الحقيقية واستخدام التمثيل [82] وجميع الوسائل التعليمية الممكنة، ومن هنا كان على المدرس، ومدرس اللغة بالأخص ألا يكتفي بالحديث التجريدي عن معاني المفردات اللغوية ولا التوضيح النظري لها والأمثلة ذات المواقف المصطنعة، وإنما يجعل هذه المفردات كما سبقت الإشارة حية نابضة في أذهان تلاميذه عن طريق ربطه بحياتهم العملية الفعلية وبالواقع الذي يعيشونه، وبمواقفهم النفسية أو العاطفية، وبتصرفاتهم وأعمالهم، وبالأحداث التي تدور بينهم أو حولهم، ليجسد لهم مدلولات ومعاني هذه المفردات.

فبدلاً من أن يكتفي مدرس اللغة أو مدرس الأدب بالقول مثلاً: إن كلمة (غمغمة) تعني الكلام الذي لا يبين، وإن (الهمهمة) كل صوت معه بحح، وإن (النجوى) تعني إسرار الحديث و (الصرير) يعنى التصويت أو التصويت بشدة وبشكل متقطع، وإن (دمدم) تعني غضب، بدلاً من ذلك يستطيع المدرس أن يجسد معاني هذه الكلمات بالفعل والحركة، أو يربطها بمعانيها

حين تحدث أو تصدر هذه المعاني من قبل التلاميذ أنفسهم أو مما يحيط بهم.

ويمكن أن تنفذ الإجراءات السابقة من قبل مدرس العلوم أيضاً؛ فعندما يتحدث هذا المدرس لتلاميذه عن خصائص وأشكال أو أجزاء بعض النباتات الغريبة على التلاميذ مثلاً، يحضر ما يمكن إحضاره من هذه النباتات، لتتجسد الألفاظ التي ترمز إليها وإلى أشكالها وخصائصها وأجزائها مع معانيها في أذهان التلاميذ في آن واحد. وبدلاً من أن يكتفي المدرس مثلاً بالقول: «إن أوراق النبات تنمو من مناطق على الساق تدعى (العقد). وإنه في نهاية الساق (برعم) طرفي يسبب نموه استطالة الساق، ويخرج من (إبط) كل ورقة على العقد برعم جانبي ينمو فيكون غصناً، ثم يطيل المدرس في شرح هذه الأجزاء الدقيقة كلها نظرياً أو يكتفي برسمها على اللوحة، بدلاً من ذلك أو إضافة إليه، يمكن أن يأتي بسيقان لنباتات حقيقية متوافرة، ليوضح هذه الأجزاء عليها ويؤكد ربطها بألفاظها الدالة عليها. ويزيد من هذا التأكيد بعد ذلك بتكرار هذه الألفاظ، أو بكتابتها بخط متميز. ومثل ذلك يقال في بيان الأجزاء التي تتركب منها الزهرة أو ورقة الفاصوليا.

5. يمكن للمدرس تطبيق استخدام الكلمات التي يتعلمها تلاميذه عند قيامهم برحلات مدرسية أو جولات خاصة أو أي نشاطات يصحبهم فيها خارج الصف أو خارج المدرسة، يسعى هذا المدرس إلى ربط الكلمات بمعانيها التي تتمثل أمامهم ولا يمكن أن تتجسد أو تتمثل وتحدث داخل الصف أو داخل المدرسة؛ فذلك يبعث الألفاظ في ذاكراتهم إن كانت قد نسيت، ويزيدها مع معانيها حيوية وثباتاً في أذهانهم. إضافة إلى ذلك فإن هذا الإجراء يعزز العامل السابق في ربط اللغة بواقع الحياة وإثبات فاعليتها، ويشجع التلاميذ على الارتباط بها وعلى التطلع إلى تلقن مفرداتها. ويجدر أن نضع في الاعتبار أن انطلاق التلميذ وتحرره من روتين الصف الذي تعود عليه داخل جدران المدرسة قد يشوقه إلى التعلم ويدفعه إلى مزيد من التنبه نحو ما يقوله مدرسه. هذا مضاف إلى ما يخلقه ذلك من تعزيز لعملية التعلم وتثبيت للأفكار والمعاني والمعلومات.

6. إن الألفاظ كما يقول علماء اللغة: تعيش مع الناس «وتنتقل من جيل إلى جيل، وهي بانتقالها تكتسب دلالات اجتماعية يتعارف الناس عليها.

فقد يتسع مدلولها وقد يضيق ويتخصص وقد يصبح مبتذلاً»[83]. كل ذلك يحدث تبعاً للتطور الفكري والحضاري للأمة وتغير ظروف الحياة التي تعيشها. وعلى سبيل المثال فإن الألفاظ صلاة، حج، صيام، شهادة، طهارة... أصبحت لها دلالات بعد مجيء الإسلام، غير الدلالات التي كان متعارفاً عليها في العصر الجاهلي. والكلمات: دبابة، دراجة، سيارة، حريم، حاجب...كانت تستعمل قديماً في معان تختلف عن المعاني المستخدمة فيها في الوقت الحاضر. كما أن هناك ألفاظاً لها دلالات متعددة يحددها السياق، وهناك معان لها ألفاظ مختلفة تدل عليها أو توحي بها.

مثل هذه الألفاظ التي اختلف أو تخصص أو تعمم أو تعدد استعمالها يواجهها الناشىء في كتبه المدرسية أو فيما يقرأ من نصوص، وخاصة في النصوص القديمة، فينبغي أن ينبه إليها من قبل مدرسه، وإلا اختلطت عليه معانيها واضطربت في ذهنه واستقرت في ذاكرته على صورتها المضطربة، وربما رددها في حديثه دون أن يكون لها معنى محدد في ذهنه، أو استخدمها بمعانيها القديمة التي عرفها خلال قراءته لنصوص قديمة وردت في كتبه المدرسية فأغمض في حديثه أو كان مثاراً للاستغراب، وربما عدل عن استخدامها وتركها حتى تتراجع وتتلاشى. وبناء على ذلك لابد أن يكون المدرس أو المربي على إحاطة جيدة بما يستحدث أو يتجدد من معاني الألفاظ، وبما يحتمل أ تمر بالناشىء خلال مرحلة معينة من مراحل تعليمه من كلمات مشتركة المعاني، ليعرف الناشىء بها وبما لحقها من تغير، على ألا يفرط المدرس في ذكر الكلمات المترادفة وسرد العديد من المعاني المشتركة فيجعل الألفاظ أو معانيها متداخلة متشابكة تختلط في ذهن التلميذ بدلاً من أن تتضح.

7. لقد سبق القول بضرورة أن يدرب التلاميذ في مراحلهم الدراسية المتقدمة على الأخص على استخدام المعاجم اللغوية والمعاجم المرحلية منها بصورة أساسية[84]. وأن يتعرفوا على كيفية استخدام هذه المعاجم وعلى نظم تصنيف المفردات اللغوية فيها؛ ليمكنهم الكشف بأنفسهم عن معاني الكلمات التي قد تمر بهم فلا يتسنى لهم معرفة مدلولاتها، وأن يشجعوا على اقتناء الميسر من هذه المعاجم لتكون في متناول أيديهم، فتحفزهم على دوام الرجوع إليها. ويفضل أن توافر المدرسة أيضاً بعضاً من هذه المعاجم،

سواء في مكتبة الصف أو في مكتبة المدرسة، ليسهل على التلاميذ تداولها، وليتمكن المدرس أيضاً من أن يعطي هؤلاء التلاميذ بين آونة وأخرى مجموعة جديدة من الكلمات ويكلفهم بالبحث عن معانيها فلا يجدون في ذلك حرجاً ولا كبير مشقة.

8. ينبغي أن يشجع المدرس تلاميذه ـ كما سبق القول أثناء حديثنا عن دور المدرسة في تنمية اللغة ـ على المشاركة في النشاطات اللغوية الصفية، ويهيىء لهم الجو المناسب والفرص الكافية لتوجيه الأسئلة وممارسة الحوار والمناقشة، ليمكنهم من استخدام ما يكتسبونه من مفردات لغوية ومن ثم تثبيت معاني هذه المفردات في أذهانهم أو تصحيح هذه المعاني إن كانت خاطئة أو مشوشة أو ملتبسة.

9. لا مانع من أن يطلب المدرس من تلاميذه حفظ المتون أو أن يشجعهم على تسميع النصوص التي لا يجوز لهم التصرف فيها أو تحريفها، مثل الأبيات والقصائد الشعرية والخطب والحكم والوصايا والأمثال، غير أنه لابد من أن تترك لهم حرية التعبير فيما يمكنهم التعبير عن مضمونه وتجربة قدراتهم الخاصة على الإيجاز أو التفصيل فيه أو شرحه وعلى استخدام عباراتهم وصيغهم اللفظية الخاصة، فإنهم بذلك يمارسون اللغة ممارسة فعلية تؤدي إلى إنعاش مخزونهم من مفردات هذه اللغة وإلى زيادة حضورها وتبلورها وتثبيتها مع مدلولاتها في أذهانهم.

أما آيات القرآن الكريم والأحاديث الشريفة فإن حفظها بلا شك يهذب لسان الناشىء ويسمو بسليقته ويرتقي بلغته، كما ينمي قدرته على الاسترجاع والتذكر حتى وإن لم يدرك ويفهم كل ما يحفظ، غير أن إدراكه وفهمه لمضمون ما يحفظ وإن كان إدراكاً وفهماً عاماً يجعل ألفاظ النص الذي يحفظه أكثر وضوحاً وأكثر رسوخاً وثباتاً في الذاكرة وأخيراً أكثر فاعلية في الاستخدام. والناشىء لا يمكنه التصرف في النص القرآني ولا في نص الحديث النبوي، ولكن يمكنه أن يشير إلى معناه العام وغرضه الإجمالي، على نحو يتناسب مع عمره العقلي؛ كأن يقول مثلاً: إن الآية الكريمة «وما أصاب من مصيبة إلا بإذن الله ومن يؤمن بالله يهدِ قلبه والله بكل شىء عليم» [85] تشير إلى وجوب الإيمان بقضاء الله وقدره. أو أن يقول: إن الآية الكريمة «عسى ربه إن طلقكن أن يبدله أزواجاً خيراً منكن مسلمات مؤمنات

قانتات تائبات عابدات سائحات ثيبات وأبكاراً»[86] تشير إلى الصفات الفاضلة للمرأة المسلمة، أو إلى صفات المرأة المؤمنة.. إن فهمه لهذا المعنى الإجمالي المختصر للنص يسارع بلا شك في حفظه للنص، ويعينه على تصور مفرداته وإدراك معاني هذه المفردات. وكذلك فإ ن إعطاءه فرصة التعبير عن هذا المعنى حتى بمثل العبارات المذكورة ربما يساعده على تصور مفردات النص ويهيىء له مناسبة جيدة لاستخدام بعض المفردات اللغوية المختزنة في ذاكرته.

10- في كثير من الأحوال - إذا لم يكن في الغالب - لا تتوافر علاقة معرفية حميمة بين التلميذ وبين ما يقرأ في كتبه الدراسية المقررة؛ لأن المواد فيها مفروضة عليه فرضاً، والإنسان بطبيعته ينفر مما يجبر على فعله. ونتيجة لذلك فإن التلميذ لا يبذل من الانتباه والجهد في الاستقصاء الطوعي للألفاظ الجديدة التي يواجهها أثناء قراءته، ولا يحرص على استيعاب معاني هذه الألفاظ استيعاباً تاماً إلا بقدر ما يملي عليه الوضع أو يفرض عليه المدرس أو يفرض عليه الطموح لنيل الدرجة الجيدة في الامتحان. كما أن هذا التلميذ لا ينتبه دائماً انتباهاً تلقائياً لما يدلي به مدرسه من شروح وتوضيحات لما يستجد من ألفاظ، ولا يتابع بشكل مستمر ما يقوله مدرسه متابعة حثيثة واعية، بحيث يستطيع معها إدراك معاني هذه الألفاظ الجديدة من خلال سياق الحديث؛ لذلك كان من من الجدير اتخاذ جميع الوسائل الممكنة لحث الطالب بشكل متواصل على القراءة الحرة الطوعية، وحثه على الرجوع إلى ما يشاء من مصادر غير الكتب المقررة واختيار ما يروق له من موضوعات أو مقالات أو قصص مشوقة، يقرأها، فلربما تكونله خير عون على توضيح ما فاته توضيحه في الفصل ومعرفة ما لم يتعرف عليه من الألفاظ والمعاني والأساليب.

كثيراً ما يتحقق الانسحاب والاندماج والاتجاه التلقائي الإيجابي للتعلم أثناء القراءة الحرة، لأن العمل هنا إرادي شخصي بحت، وبناء على ذلك فإن من المؤمل أن يتجه القارىء طوعاً إلى متابعة الألفاظ الجديدة، ويسترجع ما سبق أن اختزنه في ذاكرته من معان لها، أو يتلمس ويتحسس معانيها بحرص وتتبع، إن لم يكن عن طريق الرجوع إلى المعجم والبحث فيه عن هذه المعاني فعن طريق السياق أو عن طريق نبر الكلمات أو أصواتها

أوتراكيبها مع ما يجاورها، وبذلك يتعرف على معاني هذه الألفاظ، خصوصاً أن

هناك كلمات كثيرة تعبر بأصواتها أو نبراتها عن معانيها، أو توحى بهذه المعاني وتجسدها في الذهن أو تصورها في المخيلة عن طريق السياق العام وملاحظة طريقة الاستخدام(87). وكما يقول «لودفيج فتجنشتين Wittgenstein» : «إن شرح معنى الكلمة يكون بإظهار كيفية استخدامها» (88)، «فأنت تفهم معنى الكلمة لأنك تعرف كل استخداماتها» (89).

إضافة إلى ما سبق فإن القراءة الحرة تهيىء الفرصة بصورة أكبر لاكتساب الكلمات، لأن الكلمات في المادة المقروءة هنا تتكرر، مستخدمة في سياقات متشابهة أو مختلفة، وهذا التكرار يؤدي في كثير من الأحيان إلى رسوخ هذه الكلمات في ذاكرة الناشىء وإلى استيعاب معانيها وإيحاءاتها المختلفة استيعاباً جيداً، ويجعلها دائمة الحضور في ذهنه، وقد ثبت أن «الفروق من حيث تواتر الكلمات، يؤدي إلى فروق في التعلم، فتعلم الكلمات الأكثر تواتراً أسهل من تعلم الكلمات الأقل تواتراً»(90). ومما يمكن أن يوضع في الاعتبار أن تكرار ورود الألفاظ هنا عادة ما يكون مقترناً بالانتباه التلقائي الطوعي من قبل القارىء(91). وهذا ما يجعل عملية التكرار مثمرة فعالة في ترسيخ الكلمات مع مدلولاتها وإيحاءاتها المختلفة في ذهن الناشىء، هذا بالإضافة إلى تعريفه طرق وستويات وأنواع استعمال هذه الكلمات.

11- إن هناك كلمات كثيرة في كل لغة تدل على معان ذهنية تجريدية يصعب تصور مدلولاتها على بعض الناشئة في مراحل زمنية أو عقلية معينة، كما أن هناك كلمات دقيقة المعاني أو متشابكة وملتبسة مع معان لكلمات أخرى، أو أنها ذات معان مشتركة متعددة ربما يصعب أو يتعذر على الناشىء في عمر معين الفصل بينها على نحو واضح؛ لذلك كان من الأفضل التدرج في إعطاء المفردات اللغوية للتلاميذ حسب وضوح معانيها في أذهانهم، وحسب إمكان استيعابهم وتصورهم لهذه المعاني، والتدرج في تعريفهم معانيها المشتركة إن كانت ذات معان مشتركة، وعلى مرادفاتها إن كان لها مرادفات، لئلا تختلط وتتشوش معانيها في أذهانهم.

12- هناك كلمات نادرة أو شاذة الاستعمال قد يصعب على الناشيء استحضار معانيها بعد تعلمها لقلة تداولها، فقد يكون من الأصلح استبدال

غيرها بها، سواء من مرادفاتها أو مشابهاتها في المعاني التي يكثر استخدامها، أو يكرر استخدامها من قبل المدرس بين آونة وأخرى، ويطلب من الناشىء نفسه تكرار استخدامها، وبذلك تزداد فعاليات معاني هذه الكلمات في ذهن الناشىء، كما أن الكلمات النادرة الاستعمال نفسها تأخذ طريقها نحو الشيوع شيئاً فشيئاً، وفي ذلك بلا شك بعث أو إنعاش لجانب لغوي ربما يكون على قدر كبير من الأهمية.

13. يمكن اتخاذ نظام التداعي بين الكلمات، أي استغلال العلاقات المنطقية والتركيبية بين الألفاظ كوسيلة لإنعاش أو إحياء هذه الألفاظ مع مدلولاتها في الذهن، وهناك كما يرى بعض الباحثين في علم اللغة وعلم النفس نوعان على الأقل من التداعي: التداعي الحر، وهو أن يعطى الناشىء كلمة وتسمى «الكلمة المنبه» ويطلب منه ذكر الكلمات التي ترد على ذهنه عند سماعها أو رؤيتها. والتداعي المقيد، وهو أن يكون المطلوب كلمة واحدة فقط كاستجابة لكلمة واحدة أو لإكمال سلسلة من الكلمات[92]، والتداعي الحر فيه نماء أكثر لمفردات اللغة أو مترادفات الألفاظ.

14. ينبغي أن تفسر الكلمات بعبارات أو كلمات لا يجد الناشىء صعوبة في إدراك مفاهيمها أو مضامينها، وألا تتعدد التفسيرات أو يسهب في ذكر المرادفات للكلمة المفسرة، بل ينبغي عدم تعدد المرادفات إذا كان يتميز بعضها عن البعض الأخر بمعان دقيقة، ويكتفى بذكر ما يتطابق مع الكلمة المفسرة في المعنى أو يبين مضمونها، لئلا يربك الناشىء وتختلط في ذهنه الكلمات المتعددة فينساها كلها، أو تبقى في ذاكرته غير محددة المعاني، أو أنه يستعمل الكلمة المفسرة بمعنى مشوش غير دقيق. كما أنه حالة وجود دلالات متعددة للكلمة ينبغي أن يعين المعنى المراد، ويفرق مهما أمكن بينه وبين المعاني الأخرى التي تدل عليها الكلمة، لأن عدم تحديده قد يؤدي إلى الخلط بينه وبين المعاني الأخرى وبالتالي إلى إساءة استخدامه[93].

15. ينبغي أن تطبع الكلمات مع ما يذكر لتفسيرها ـ سواء في المعاجم أو في الكتب الدراسية ـ طباعة سليمة جميلة بارزة الحروف مشكلة، على نحو يجذب الناشىء إليها ، بحيثترتسم في ذهنه أو في ذاكرته على صورتها الصحيحة، ولا ننس أن للمظهر الجميل أثرا جميلا في النفس ربما يطول أمد مكوثه ورسوخه في الذاكرة ومكوث ورسوخ ما يتعلق به.

16- يقترح أن تعطى الموضوعات الدراسية على نحو يتناسب مع وقت الطالب وجهده ومقدرته على الاستيعاب والفهم والاسترجاع والتذكر، وأن تترك له الفرص الكافية للتمعن والتأمل في النصوص أو الموضوعات المكتوبة وفي سياقاتها المختلفة؛ ليدرك مضامينها ومعاني المفردات اللغوية الجديدة أو الغريبة فيها، ويتصور هذه المعاني أو يتمثلها ويتخيلها في ذهنه على نحو كامل صحيح، كما يفترض تجنب إعطاء الموضوعات أو المواد الطويلة التي تتزاحم فيها الكلمات غير المألوفة، كالنصوص الشعرية والمقامات والخطب القديمة، فذلك - كما سبقت الإشارة - يؤدي إلى تبرم الطالب ونفوره أو توانيه في قراءتها، أو في حفظها دون فهمها وفهم معاني الكلمات التي تشتمل عليها على النحو السليم، فالأصلح أن تعطَ مثل هذه الموضوعات بنحو متدرج منسجم مع عمر الطالب العقلي والثقافي، وعلى شكل أجزاء ومقاطع أو فقرات ثم تترك الفرص الكافية لاستيعابها وتصور عباراتها وكلماتها ومعاني هذه الكلمات.

17- إن تفسير الكلمة بكلمة أو كلمات أخرى في الكتاب المدرسي أو في المعجم قد لا يكفي لتوضيح المعنى المراد على نحو دقيق، أو لا يكفي لإيصال هذا المعنى وترسيخه في ذهن الناشىء بشكل جيد أو تام، ولا يكفي لبيان كيفية استعمال الكلمة بمعنى معين في سياق الكلام، مما يستدعي استخدام الشواهد التوضيحية، أو ما يسمى أحياناً بالأمثلة السياقية Contextual examples .

والشاهد التوضيحي هو «أي عبارة أو جملة أو بيت شعر أو مثل سائر يقصد منه توضيح استعمال الكلمة التي نعرفها أو نترجمها في المعجم» [94]. لقد صرح بعض اللغويين المعاصرين بأن «الطريقة الوحيدة لتعريف معنى كلمة من الكلمات هو وصف توزيعها الدلالي بواسطة العبارات والجمل التوضيحية» [95]. وقد استعمل الدكتور صموئيل جونسن في معجمه المشهور الشواهد كوسيلة لتعريف الكلمات وبيان معانيها، وصرح في مقدمة معجمه بقوله:« لا يكفي العثور على الكلمة، بل يجب أن تكون متصلة بغيرها، لكي يتبين معناها من فحوى الجملة ومغزاها» [96].

والشاهد التوضيحي لا تنحصر وظيفته في تفسير وتوضيح معنى الكلمة وبيان كيفية استعمالها من خلال ارتباطها بالكلمات الأخرى التي يتضمنها

الشاهد التوضيحي نفسه، وإنما هو يعين الناشىء أيضاً على التقاط كلمات جديدة قد ترد في الشاهد وتفهم معانيها هي الأخرى من خلال السياق، أو تعزز وترسخ هذه المعاني في الذاكرة إن كانت مفهومة فهماً سطحياً من قبل هذا الناشىء. هذا بالإضافة إلى أن الشاهد التوضيحي يساعد على «شحذ شغف القارىء وولعه عندما يرى في نص فعلي حي، وتعميق فهمه للقواعد النحوية والدلالية التي تتحكم في استعمال الكلمة، وذلك عن طريق وضع هذه القواعد موضع التنفيذ» [97].

وينبغي أن تكون الشواهد التوضيحية موجزة وواضحة، ومتلائمة مع مستويات الناشئة العقلية والثقافية، سهلة الاستيعاب، ليتمكن الناشىء من إدراك السياق والمعنى العام وبالتالي من إدراك وتصور معنى الكلمة المفسرة. كما يفترض أن تكون هذه الشواهد ممتعة ومفيدة من حيث المضمون. ولا فرق أن تكون منتقاة من نصوص منطوقة أو مكتوبة، قديمة أو حديثة، أو تكون موضوعة من قبل مؤلف المعجم، ولكن يجب أن تكون متلائمة مع لغة الحاضر الذي يعيشه الناشىء أو القارىء عامة.

وقد استخدم المعجميون العرب الأوائل طريقة الاستشهاد، إلا أن الشواهد التي يذكرونها في معاجمهم لم تكن لغرض توضيح معاني الكلمات أو بيان كيفية استعمالها، وإنما كانت تورد لإثبات وجود كلمة أو إثبات استعمالها بمعنى معين في لغة العرب، أما المعاجم العربية الحديثة فتكاد تخلو من الشواهد التوضيحية.

وإذا كان من الضروري استخدام الشواهد التوضيحية في المعاجم خصوصاً المعاجم الصغيرة أو معاجم الطلبة، فإنه من المفيد جداً استخدامها في الكتب الدراسية عند تفسير الكلمات الغريبة التي لا تتضح معانيها من خلال سياقات النصوص التي ترد فيها ولا من خلال ذكر مرادفاتها أو العبارات التي تذكر لتفسيرها، ليستوعب الطالب الكلمات مع معانيها.

18- إن مما يزيد من توضيح معنى الكلمة وتعميق فهم الناشىء لهذا المعنى وترسيخه في ذاكرته جنباً إلى جنب مع اللفظة الدالة عليه، استخدام الشواهد الصورية. ويقصد بها الصور الفوتوغرافية والرسوم والخطوط والألوان والرموز وجميع الأشكال المرئية مظللة وغير مظللة ملونة وغير

ملونة، وربما شمل ذلك تنقيط الكلمة ورسمها أيضاً، إذا كان لذلك ارتباط بتجسيد أو تصوير معنى الكلمة.

والشواهد الصورية ضرورية بصورة خاصة لتوضيح المواد الحضارية والأدوات التي لم تعد موجودة أو لم تعد تستخدم مثل أدوات الحرب القديمة: كالنشاب والقوس والدرع والسنان والدرقة (الترس)... وكذلك الأدوات والأشياء التي يتعذر أويصعب على الناشىء رؤيتها أو تحديدها، كالأجزاء الدقيقة في جسم الإنسان أو الحيوان أو النبات، والمعاني المعقدة التي يصعب تصورها أو تخيلها، ودلالات الكلمات التي لا يسهل إدراكها على نحو دقيق بالشرح اللغوي اللفظي، أو يتطلب شرحها وتوضيحها عدداً كبيراً من المفردات اللغوية.

ويفترض أن تكون الشواهد الصورية موجزة، دقيقة في تصوير وتحديد المعنى، واضحة بسيطة بارزة الملامح، يسهل من خلالها إدراك وتشخيص المعنى أو المدلول المراد وتجسيده في الذهن، وكذلك أن تكون بعيدة عما يصرف انتباه الناشئىءعن المعنى الأساسي[98].

والشواهد الصورية يمكن أن تستخدم في المعاجم، وخاصة معاجم الطلاب والمعاجم المرحلية منها، كما يمكن أن تستخدم في الكتب الدراسية عامة، وكتب الناشئة في المراحل الأولى والمتوسطة من التعليم بصورة خاصة، بشرط أن تتناسب هذه الشواهد مع أحجام الكتب الدراسية ومع الموضوعات التي تشتمل عليها، وألا يتحول الكتاب الدراسي إلى (ألبوم) صور يلتهي الناشىء بالنظر فيه وينشغل به عن التأمل في الموضوع المقرر وعن إدراك ما يشتمل عليه هذا الموضوع من أفكار ومعان.

لا شك في أن هناك أموراً كثيرة أخرى تتعلق بأساليب التدريس لها أثرها الكبير في الحد من مظاهره اللفظية والتقليل من آثارها السلبية على الناشئة: فالطريقة المشوقة في التدريس لها أثرها الكبير في جذب انتباه الطالب إلى المدرس ومتابعة ما يقول وما يدلي به من أفكار ومعان وألفاظ جديدة بشكل إرادي طوعي، ولا شك في أن الحيوية في عرض ومناقشة الموضوعات المقررة والجمع في عرضها بين الجانب النظري والعملي، وإشراك الطالب المستمر في المناقشة والحديث والتطبيق العملي، وإتاحة الفرص للطالب لممارسة جميع النشاطات اللغوية الممكنة، وبث روح

المرح والدعابة بين أونة وأخرى بشكل معقول لإزاحة ما قد يعرض من ملل، وإتحاف الطلبة بالمعلومات الجديدة التي تتجاوز ما إلى الكتب المقررة، واهتمام المدرس بتثقيف نفسه بصورة مستمرة، وسعيه في إيجاد رابطة قوية وحميمة بينه وبين طلبته وحرصه على كسب ثقتهم وجلب اهتمامهم بما يدرس من مواد، كل هذه الأمور التي من شأنها أن تؤدي إلى انجذاب الطلبة للمواد المقررة واستيعابهم لعناصرها الفكرية وتعلمهم إياها على النحو السليم.

وكما أن لطريقة التدريس أثراً مهماً على ظاهرة اللفظية سلباً أو إيجاباً، فإن للمواد والموضوعات المقررة ولطرق عرضها وإخراجها وتنسيقها في الكتب الدراسية دوراً مهماً أيضاً؛ فكلما كانت هذه الموضوعات منوعة مفيدة وملائمة لمستويات الناشئة الزمنية والعقلية، متصلة بحياتهم، مرتبطة بواقعهم انجذب هؤلاء الناشئة إليها واهتموا بها، وكلما كان عرضها منسقاً مترابطاً وكان إخراجها فنياً جميلاً وكانت طباعتها أنيقة ازدادت متعتهم بها وشوقهم إلى قراءتها. وباستئناس التلاميذ بها وقراءتهم لها لا يزيدون من حصيلتهم الفكرية فحسب، وإنما يزيدون من حصيلتهم اللغوية أيضاً؛ فالكلمة والفكرة كما سبقت الإشارة وجهان لعملة واحدة، والكلمة ظل الفكرة أو جسدها، والأفكار في المادة المقروءة لا تستفاد مالم تكشف الكلمات عن معانيها وتوحي بمدلولاتها، وهي في القراءة يدل بعضها على بعضها الآخر وتكشف عن معانيها وتنبه كل طائفة منها على أهمية طائفة أخرى، وإذا اقترنت القراءة بالارتباط بالمدرس والانتباه إلى ما يقول أو يعلق أو يشرح تحقق تصور الأفكار مع العبارات الدالة عليها وتخيل وتذكر الكلمات مع معانيها، وبذلك كله يتحقق التخلص من اللفظية أو يتم تقليصها والتقليل من أخطارها.

٦ المعاجم اللغوية

أهمية المعاجم اللغوية ودورها في حفظ اللغة:

تبين فيما سبق أن اللغة تتسع وتنمو وتتطور على مر العصور سواء من حيث قواعد نحوها وصرفها أو حيث مفرداتها وتراكيبها وأساليبها، تبعاً لتطور الناطقين بها فكرياً وحضارياً واجتماعياً، وأن مجموعات كبيرة من صيغها وألفاظها تتغير في مدلولاتها ومفاهيمها نتيجة لعوامل وظروف طبيعية وحضارية مختلفة[1]. وبذلك فإنها تصبح من الضخامة والسعة والتشعب بحيث لا يستطيع أحد الإحاطة بها وبكل ماتشمل عليه من صيغ وتراكيب وأساليب وكلمات، مهما اتسع علمه وسمت قدراته أو مواهبه ودامت ممارسته للغة، وبالنسبة للغة العربية فقد أكد ابن فارس ذلك بقوله: «وما بلغنا أن أحداً ممن مضى ادعى حفظ اللغة كلها»[2]، ونزه الخليل بن أحمد الفراهيدي (ت170هـ) أن يدعي ذلك، مع أن الخليل كان علامة ونابغة عصره في اللغة وعلومها.

وقد روي عن عمر بن خالد العثماني وهو عالم لغوي أنه قال: قدمت علينا عجوز من بني منقر تسمى أم الهيثم، فغابت عنا، فسأل عنها أبوعبيدة[3]، فقالوا: إنها عليلة فقال: هل لكم أن

تعودوها، فجئنا، فاستأذنا، فقالت: لجوا، فسلمنا عليها فإذا هي عليها أهدام وبُجد، وقد طرحتها عليها، فقلنا: يا أم الهيثم كيف تجدينك؟ فقالت: كنت وحمى بالدكة (الودك) فشهدت مأدبة، فأكلت جبجبة من صفيف هلعة، فاعترتني زلخة. فقلنا: يأأم الهيثم: أي شيء تقولين ! فقالت: أو للناس كلامان؟ والله ماكلمتكم إلا بالعربي الفصيح»[4].

ويخبرنا جلال الدين السيوطي صاحب كتاب المزهر بأن عدداً من علماء العربية سئلوا عن أشياء في اللغة فلم يعرفوها أو اعترفوا بعدم معرفة أصولها أو معانيها، وأورد على ذلك شواهد كثيرة[5]. وإذا صحت الرواية السابقة وصح ماقاله السيوطي ـ وهو بلاشك صحيح ـ فإن ذلك يدل دلالة واضحة على صعوبة بل استحالة الإحاطة بمفردات اللغة في كل مستوياتها وأبعادها حتى حفظتها والمتخصصين المتبحرين فيها والعارفين بأسرارها والمولعين باستقصاء ألفاظها والبحث عن معانيها.

ومع أن القرآن نزل على العرب بلغتهم التي ينطقون بها وفي عهد نقائها وصفائها وفصاحتها فقد صعب على بعضهم معرفة معاني ألفاظه وصيغه، فقد روى بدرالدين الزركشي أنه «كان ابن عباس ـ وهو ترجمان القرآن ـ يقول: لا أعرف (حنانا) ولا (غسلين) ولا (الرقيم)»[6]. ولهذا احتاج الناس إلى من يكشف لهم معاني ومدلولات ألفاظ القرآن وعباراته[7]. وهذا هو مادفع علماء اللغة فيما بعد إلى تصنيف كتب خاصة يجمعون فيها ما سمي بغريب القرآن من المفردات ويفسرونها ويوضحون معانيها. ومع أن الرسول الكريم صلى الله عليه وسلم عربي ما نطق إلا بالعربية الفصحى الصافية فقد غاب على نفر ممن عاصره إدراك معاني بعض ماورد في أحاديثه وكلامه من مفردات وتراكيب لفظية، الأمر الذي دفع فيما بعد إلى تصنيف كتب خاصة تشتمل على ما سمي بغريب الحديث، والتي تتولى شرح وتفسير ما اشتملت عليه بعض الأحاديث من غريب العبارات أو المفردات أو المعاني[8]. وإذا كانت هذه هي الحال بالنسبة لمن عاش عهد الفصاحة ونقاء اللغة وصفائها وبالنسبة للناس في عصر لم تصل فيه اللغة ما وصلت إليه فيما بعد من سعة وتطور واختلاط وتأثر فكيف بأناس هذا العصر ومعرفتهم باللغة ومفرداتها، بعدما واجهته من تطورات وتغيرات عبر الأزمان وما بلغته من سعة ونمو. إن الواقع التاريخي والعقلي إذن يشهد باستحالة

الإحاطة باللغة وبكل مايرتبط بها من مفردات وصيغ وأساليب.

إن الإحاطة بجانب كبير من مفردات اللغة وتراكيبها وكل ما يتصل بهذه المفردات والتراكيب من معان ومدلولات ليس بعسير على الإنسان، فقد يكرس شخص ما رزق موهبة الحفظ وحسن الفهم جهداً خاصا لتخزين معلومات معينة كثيرة في ذاكرته فيوفق، وتظل ذاكرته محتفظة بما اختزن فيها فترة من الزمن قد تطول، غير أن المشكلة أو الصعوبة تكمن ـ كما يرى علماء النفس ـ في استرجاع كل ما علم وتلقن هذا الشخص من معارف وحفظ من معلومات بعد توالي الزمن، إذ يتعذر على ذاكرة الإنسان ـ مهما قويت واتسعت ـ أن تحتفظ بكل ما أودع أو اختزن فيها من معلومات لأمد طويل، فالإنسان معرض لأن ينسى الكثير مما حفظ واكتسب من معلومات أو معارف مع مرور الزمن، وخاصة عندما لا تتوافر الحوافز أو الأسباب لاسترجاع وحضور هذه المعلومات أو المعارف في ذهنه[9]. وعلى ضوء ذلك فإنه مهما كانت معرفة الإنسان باللغة ومهما كثر محفوظه من مفرداتها وتراكيبها فإن إحاطته بكل مفردات اللغة تكاد تكون أمرا مستحيلا، وأن الاحتفاظ بكل ما تلقن وحفظ من هذه المفردات يبقى أمرا صعباً أيضا، بل إنه لا يكاد يحتفظ في ذاكرته إلا بأقل القليل منها وفي حدود ما يستعمله ويستحضره في ذهنه منها.

لقد قيل إن ما يستعمله المثقف العربي المعاصر من مفردات لغوية في الكتابة والتأليف والكلام لا يكاد يتجاوز الستة آلاف لفظة، بينما يصل مجموع مفردات اللغة العربية ـ كما يقول بعض الدارسين المهتمين ـ إلى اثني عشر مليوناً وثلاثمائة وخمسة آلاف وأربعمائة واثنتي عشرة لفظة (12305412)[10]. كما قيل أيضا: إن مفردات اللغة الفرنسية تبلغ مئات الآلاف من المفردات وعشرات الملايين من الاستعمالات بينما لا يستعمل الفرنسيون بل لا يفهمون مجتمعين من هذه اللغة سوى تسعة آلاف فقط.[11] وإذا ثبت ذلك فإنه يدل دلالة قاطعة على عجز الإنسان عن الإحاطة حتى بقسط كبير من مفردات لغته، وعلى حاجته الماسة إلى مراجع يعتمد عليها تذكره وتمده بما يحتاج إليه، وبما يغيب عن ذاكرته أو بما لم تشتمل عليه حصيلته اللغوية من مفردات لغته، كما تزوده بمعاني ومدلولات هذه المفردات وتعرفه بمواقع وأساليب وأشكال استعمالاتها. إنه يحتاج إلى مراجع ترصد

له مفردات اللغة على مر العصور، وتتبع كل معانيها ومفاهيمها عبر تطوراتها المختلفة وإلا فسيفقد الاتصال بجزء كبير من تراثه ويحرم من الاستفادة من نتاجات وإبداعات الأجيال الماضية وربما الحاضرة أيضا، ومن هنا جاءت الحاجة إلى تصنيف معاجم وقواميس اللغة على مختلف أنواعها وأشكالها ومناهجها.

إن من أعظم ما ابتكره الإنسان لحماية اللغة والحفاظ عليها حية نامية متطورة تأليف معاجم تحفظ مفردات اللغة القومية وتتولى تفسيرها وتوضيحها وتتكفل ببيان صور استعمالاتها وتمييز الأصيل من الدخيل، والحقيقي من الزائف، والحي من الميت، والسائد من النادر منها، فيرجع إليها الإنسان ليتزود بما يحتاج إليه من ألفاظ يعبر بها عما تخطر له من أفكار وتبدو له من معان، ويختار منها ما يتلاءم مع مشاعره وأخيلته من صيغ، ويتعرف على ما صعب عليه فهمه من مدلولات، وبذلك يحيي لغته وينعشها ويبقيها ثابتة حية مع الزمن باستخدامه المستمر السليم لها نطقا وكتابة، وبما يبدعه وينتجه فيها فكره، كما أنه يتخطى حاجز الزمن ويعيش مع الأجيال الماضية، فيفيد من خبراتها وما أبدعته قرائح أهلها وأنتجته عقولهم وقرائحهم.

المعاجم اللغوية هي خزائن اللغة وكنوزها التي يستمد منها الإنسان ما يغّني حصيلته اللغوية وينميها ويجعلها مرنة طيعة في مجالي الأخذ والعطاء: مجال الاستيعاب والفهم والتوسع الفكري والنمو العقلي والمعرفي، وفي مجال التعبير والعمل الإبداعي والإنتاج الثقافي. لكن أثر المعاجم ومدى فعاليتها في هذين المجالين يتوقف بصورة أساسية على نسبة استعمالها ثم على معرفة الفرد بأنواعها وأشكالها ومناهج تصنيف المفردات فيها، وأخيراً على طرق استخدامها وكيفية استغلالها وأوجه الاستفادة منها.

أنواع المعاجم اللغوية:

لقد تفنن الإنسان على مر الأزمان في تأليف المعاجم وتصنيف مفردات اللغة، تدعوه إلى ذلك الحاجة وتطورات الحياة، ويدفعه حبه للابتكار أو رغبته في التنافس في خدمة المعرفة أو تحفزه دوافع قومية أو دينية أو إنسانية أخرى، فظهرت في كل لغة حية معاجم لغوية مختلفة الأشكال

والأحجام والمناهج والوظائف. تبعا لاختلاف حاجات الإنسان وأهدافه وأغراضه ومقتضيات الحضارة والحياة التي يعيشها. وبذلك تبعا لاختلاف حاجات الإنسان وأهدافه وأغراضه ومقتضيات الحضارة والحياة التي يعيشها. وبذلك أصبحنا نرى معاجم في كل لغة من لغات الإنسان الحية، تعنى بجمع وتفسير المفردات أو الصيغ اللفظية النادرة التي سادت بين أبناء جيل واختفت من ذاكرة جيل آخر لاحق من أبناء اللغة، ومعاجم واسعة تحيط بمفردات اللغة كلها، السائد والنادروالقديم والحديث منها، تفسرها وتبين استعمالاتها، ومعاجم تميز الأصيل من الدخيل من مفردات اللغة، وأخرى تترجم مفردات اللغة إلى لغة أخرى أو العكس، ومعاجم موضوعية أو معنوية ترتب ألفاظ اللغة الواحدة على حسب الأفكار والموضوعات وترتبها بحسب معانيها العامة والخاصة، ثم معاجم تشتمل على مصطلحات العلوم والفنون أو الحرف والأعمال.

وقد تفرعت أنواع المعاجم المذكورة في بعض اللغات المتطورة إلى أنواع جديدة أخرى عديدة، متفاوتة في أغراضها ووظائفها وأشكالها وأحجامها ومناهجها، حسب تفاوت هذه اللغات واختلافها من حيث السعة والحيوية والتطور الحضاري للأمة الناطقة بها[12].

وظهرت نتيجة لتطور صناعة المعجم في العصرالحديث تصنيفات جديدة للمعجمات والقواميس اللغوية العامة والخاصة ميزت بين أنواع عديدة منها. فكان من بينها معجمات للناطقين بلغة المتن أو لغة الأصل (اللغة القومية) ومعجمات الناطقين بلغة الترجمة (أو اللغة الأجنبية)، ومعجمات للغة المكتوبة (أو اللغة الفصحى) تقابلها معجمات للغة المنطوقة (أو اللغة العامية)، ومعجمات للتعبير باللغة الأجنبية مقابل معجمات لفهم هذه اللغة واستيعاب ما يدون أو ينطق بها، ثم معجمات لاستعمال الناس، مقابل معجمات للترجمة الآلية. ومعجمات تاريخية، تقابلها معجمات وصفية، ومعجمات لغوية مقابل معجمات موسوعية، وأخيرا معجمات ناطقة مسموعة مقابل معجمات مكتوبة مقروءة. ولكل نوع من هذه المعجمات خصائصه ومميزاته التي ينفرد بها[13].

لكل نوع من أنواع المعاجم المذكورة قديمها وحديثها والمعاجم التي تفرعت عنها بلاشك وظيفة خاصة وغرض معين ودور مهم في تطوير وتنمية اللغة

والحفاظ عليها وفي إغناء الحصيلة اللغوية وتنمية المهارة البيانية للإنسان قد لا يمكن لنوع آخر أن يؤديه أو ينوب عنه، وبذلك فإن كل نوع من هذه المعاجم لا يصلح دائما أن يكون بديلا عن الآخر. ولئن كانت المعاجم اللغوية العامة تتصف عادة بأنها أغزر مادة وأوسع محتوى وأشمل من حيث الإحاطة بمفردات اللغة وأوسع مورداً لإمداد حصيلة الفرد اللغوية وأجدر بالاهتمام ، فإن للأنواع الأخرى أثراً مهما ومشاركة فعالة في تنمية الحصيلة اللغوية وفي نشر اللغة القومية وإنعاشها وحيويتها بنحو عام، لذلك فإن هذه الأنواع كلها جديرة بالعناية.

إن المعاجم اللغوية التي تحيط بعامة مفردات اللغة وتشرحها وتبين استعمالاتها معاجم عامة يوزع فيها الوقت والجهد المتوافر لدى مؤلفيها على كل محتوياتها الضخمة، بينما يمكن أن توصف المعاجم الأخرى بأنها معاجم خاصة، يكرس فيها الجهد والوقت المتوافر لدى مؤلفيها على جانب معين أو جزء خاص من اللغة، وبذلك فالمنتظر منها أن تكون أكثر استيعابا لما خصصت له، وأكثر دقة وأشد إحكاما فيما تقدم من معارف وتفسيرات لغوية خاصة. ونتيجة لذلك يمكن القول إن الاستفادة منها في مجالها أسرع وأكثر وربما كانت أوسع وأعمق. وإذن فالفائدة القصوى تتحقق بالرجوع إلى المعاجم بكل أنواعها كل من مجاله وحسبما تدعو الحاجة إلى معرفة ما اختص به.

لاشك في أن نسبة المحصول اللغوي المكتسب من المعاجم عامة تعتمد في كمها ونوعها على مدى المرونة والسعة في استخدامها بأنواعها المختلفة، فيمكن القول إنه كلما تعددت وتنوعت المعاجم التي يرجع إليها الفرد ويستخدمها على الوجه الصحيح وللغرض المناسب زاد محصوله اللغوي منها كما ونوعا. وهذا بالطبع لا يعني ضرورة استخدام الإنسان لكل أنواع المعاجم حتى مالا تدعو الحاجة أو المناسبة إلى الرجوع إليه.

المعاجم المرحلية

من الملحوظ أن الناشىء الصغير المحدود الثقافة والإدراك يجد في المعجم الضخم الكبير متاهة لا يحمد الدخول فيها، بل ينفر من القرب منها، وإن دخلها فلا يخرج إلا ضجرا متبرماً يائسا، إذ ليس بمقدوره أن

يعثر على ما يحتاج إليه ومايريد الوصول إليه من مفردات اللغة، من بين الكم الهائل من ألفاظها وصيغها التي يشتمل عليها المعجم الكبير، وليس لديه من الحلم والصبر ما يكفيه لمتابعة البحث. والغالب أن تُذكر معان متعددة للفظ الواحد في المعجم الكبير، يختار منها الباحث ما يفي بغرضه أو يتلاءم مع سياق الكلام الذي هو في صدده، وقد تتشابك وتلتبس هذه المعاني في ذهن الناشىء فيعجز عن اختيار المعنى المناسب للفظ الذي لديه، مما يبعث في نفسه اليأس ويؤدي به إلى النفور، ومن هنا جاءت الحاجة إلى معاجم مرحلية تتناسب مع أعمار الناشئة ومستوياتهم العقلية والثقافية أو العلمية.

المعاجم المرحلية هي في الواقع بمنزلة معجم واحد متدرج أو قاموس ذي أجزاء متسلسلة متنامية، ففي المعجم المرحلي تنتقي مجموعة من مفردات اللغة تتناسب مع عمر الناشىء ومستواه الإدراكي والعلمي وقدراته الاكتسابية وحاجته في التعبير ومدى قدرته على البحث وصبره على التتبع والفحص، وينمو هذا المعجم ويتسع مع نمو الناشىء ونمو قدراته الطبيعية والمكتسبة واتساع ثقافته، ليمده بثروة لغوية أكثر وأوسع وأعمق بشكل تدريجي، ونتيجة لذلك تتعدد المعاجم المرحلية حسب تعدد المراحل الزمنية والتعليمية للناشئين.

إن المعجم المرحلي له تأثير فعال في نمو حصيلة الناشىء اللغوية، إذ أنه يتناول مفردات اللغة ويرجع إليها على شكل مجموعات تتلاءم مع مستواه الزمني والعقلي ومدى قدراته الطبيعية والمكتسبة، وهذا ما يجعله أكثر تقبلا لها واستيعابا لمفاهيمها وشعورا بتناسبها مع واقع حياته العملية وحاجته الفعلية وأخيرا يشعره بضرورة تحصيلها والبحث عنها .إضافة إلى ذلك فإن المعجم المرحلي يمتاز بصغر حجمه وخفة وزنه وسهولة حمله بالقياس إلى المعجم العام، وهذا ما يسهل على الناشىء اصطحابه ومن ثم التعود على استخدامه، سواء في المدرسة أو المكتبة أو البيت من ناحية أخرى فإن الخيارات بين الألفاظ والمعاني المعروضة في المعاجم المرحلية محدودة، لأن المفردات التي تشتمل عليها هذه المعاجم أصلا محدودة، سواء من حيث الكم أو النوع، وهذا يسهل على الناشىء الانتقاء، والتقاط المفردة المناسبة أو اختيار المعنى المراد بأسهل الطرق ويجهل أقل ووقت أقصر، ودون الوقوع في الارتباط والحيرة أو اللبس. وإذا ماكان المعجم

المرحلي سهل المنهج، جميل الإخراج، صقيل الورق، جيد الطباعة مزيناً بالرسوم المناسبة ووسائل الإيضاح الملونة كانت فعالتيه أكثر في جذب الناشىء وتشجيعه على استخدامه وعقد الصحبة معه وأخيرا اتخاذه مصدراً دائما لإغناء حصيلته اللغوية.

ومعاجم من هذا النوع لا يمكن أن توضع إلا بعد استقراء شامل للغة الناشئين الأساسية، والقيام ببحوث تجريبية ودراسات ميدانية تهدف إلى معرفة قدرات هؤلاء الناشئين في أعمارهم ومراحل تعليمهم المختلفة على فهم مدلول المفردات اللغوية وعلى تصور واستيعاب معانيها، وإلى التعرف على مدى حاجتهم للألفاظ وإمكان استخدامهم لها، وظروف حياتهم وما تقتضيه أو تمليه مستجدات هذه الحياة من استخدام للغة وما يناسب هذه الاستخدامات من مفردات وتراكيب. كما يفترض أن تهتم هذه الدراسات أيضا بإحصاء المتواتر والمتداول بين الناشئة بفئاتهم المختلفة من الكلمات والصيغ والتعابير من أجل العمل على توسيع معارفهم اللغوية بإضافة كلمات وتراكيب لغوية جديدة إليها.

تلقى المعاجم المرحلية في العصر الحاضر اهتماماً ملحوظاً من لدن بعض المجتمعات المتقدمة، فقد عرف وشاع هذا النوع من المعاجم في الولايات المتحدة الأمريكية على سبيل المثال. وظهر منها للطلبة ابتداء من الصف الرابع الابتدائي طائفة في أشكال متطورة ومناهج ميسرة وأحجام مقبولة[14]. أما في اللغة العربية فهذا النوع من المعاجم مايزال بعد غير معروف على النحو الذي وصفناه.

هناك معاجم لغوية عربية صغيرة أعدت في الأساس لتلائم احتياجات الطلاب في مراحلهم التعليمية الإعدادية والتكميلية مثل: «معجم الطالب» لجرجس همام الشويري، و«المعجم الوجيز» الذي أصدره مجمع اللغة العربية بالقاهرة و«الرائد الصغير» لجبران مسعود، ومعاجم ثلاثةاستلت من معجم المنجد للويس معلوف وهي: «المنجد الإعدادي للطلاب» و«منجد الطلاب» ثم «المنجد المصور» الذي اشتمل على طائفة من المفردات الأساسية اللازمة للطفل أول عهده بالقراءة. هذا بالإضافة إلى «مختار الصحاح» للرازي الذي يمكن أن يكون قريب الشبه من بعض هذه المعاجم لاختصاره وسهولة منهجه وصغر حجمه نسبياً. غير أن هذه المعاجم لا تصلح كلها كمعاجم

للأطفال «لأن معجم الأطفال ليس ملخصا لمعجم كهول، بل هو معجم متميز بذاته، بل هو وسيلة عمل للتلميذ تساير عمره ومكتسباته اللغوية باعتبار درجته في الدراسة وأبعاد أنشطة الإيقاظ في الفصل»[15].

ليس في هذه المعاجم التدرج المرحلي المطلوب في اختيار المفردات والصيغ اللغوية وتصنيفها بحيث تتناسب مع مستويات الناشئة في جميع مراحلهم التعليمية وتتماشى على نحو دقيق مع ما يهمهم من موضوعات وما يرتبط بهم من اهتمامات وتتابع بحرص رصيدهم اللغوي الوظيفي. وليس في أي منها مايخص مرحلة معينة بذاتها ويحددها على نحو مدروس وينطلق في تكوينه من واقعها أو وضعها الفعلي وحاجات الناشىء فيها ومعارفه التي يفترض أن يتلقاها.

ربما يتناسب بعض هذه المعاجم باستثناء «المنجد المصور» طبعاً مع مستوى طائفة من طلبة المرحلة الثانوية أو المتوسطة من التعليم، غير أنها في الأعم الأغلب تتناسب مع مستويات طلبة الجامعة، من غير المتخصصين في مجالات اللغة أو الأدب، لا سيما في الظروف اللغوية الراهنة، حيث يعاني معظم الناشئة من ضعف في لغتهم الأساسية، ومن جهل ظاهر بطرق استخدام المعجم، ومن تكاسل عن البحث والتنقيب مع قلة الحوافز التي تشجع على هذا البحث وهذا التنقيب، ومن انشغال بمغريات الحياة وقلة انجذاب للغة الأم بنحو عام. ولذلك فإن اللغة العربية ماتزال مفتقرة كما سبقت الإشارة إلى معاجم جيدة وافية للأطفال أو إلى معاجم مرحلية متعددة، أكثر فاعلية وأكثر انسجاما في موادها وأشكالها وأحجامها ومناهجها مع مستويات الناشئة العقلية والثقافية ومع مراحلهم التعليمية في أقطارهم العربية على اختلافها. من خلال بحث تجريبي ميداني قام به بعض الدارسين العرب بهدف التعرف على اللغة الأساسية للأطفال من سن الثالثة حتى الثانية عشرة واتخاذ ذلك أساساً في وضع معجم للطفل العربي، وجد أن من الضروري (تقسيم معجم الطفل إلى مراحل، من أجل تيسير تناول المادة اللغوية، على الرغم من التداخل الطبيعي في السنوات، والنمو، والوعي، والذاكرة، وغيرها من القدرات أو المهارات الطبيعية والمكتسبة)[16]. وهذا يؤكد ضرورة المبادرة إلى تضافر الجهود من أجل إيجاد معاجم مرحلية للغة العربية كخطوة أساسية لتنمية الناشئة من مفردات

لغتهم، ثم السير باللغة نحو مستوى أفضل.

طرق استخدام المعاجم

معلوم أن استشارة المعجم أو الرجوع إليه لمعرفة مفردات اللغة والاطلاع على معانيها فيه ليس كقراءة الكتاب العادي أو قراءة موضوع في دورية ما، إذ لا رابط موضوعيا أو معنويا يشد القارئ لمادة المعجم ويستحثه على متابعة فقراته ومواصلة قراءته، «فليس المعجم نظاماً من أنظمة اللغة، فهو لا يشتمل على شبكة من العلاقات... فالمعجم بحكم طابعه والغاية منه ليس إلا قائمة من المفردات التي تسمي تجارب المجتمع أو تصفها أو تشير إليها»[17]. ليس في المعجم موضوع متسلسل الأفكار متماسك الأجزاء أو العناصر، وإنما هناك مفردات مختلفة من حيث مفاهيمها ومدلولاتها، لا يربط بينها إلا المنهج الذي اتبع في ترتيبها أو تفسيرها وتوضيحها. وحتى لو كان هناك معنى عام يربط بينها كما هو الحال في المعاجم المعنوية أو الموضوعية فليس هناك أي تسلسل منطقي في ترتيبها وفي تتابع معانيها، يدفع العقل للكشف ويحث النفس على التتبع ويحرك المشاعر فتتأثر وتتحفز وتتهيأ بعد انتهاء كل جزء للذي يليه.

وبناء على ما تقدم ذكره فإن الطريقة المثلى هي المبادرة إلى الرجوع إلى المعجم والبحث عن المفردة اللغوية أو عن معناها أو عن طريقة أو مجال استعمالها وقت الحاجة، فهذه المفردة بما تحمل من مدلول أو مدلولات وظيفية هادئة ساكنة في المعجم صامتة بالفعل ولكنها صالحة بالقوة لأن تصير ألفاظا مسموعة أو مكتوبة أو مقروءة في سياق معين وتصبح ذات أثر وتشكل جزءا من الرصيد اللغوي الفاعل لمستخدم اللغة متى ما استدعيت واستغلت. وإذن فالمبادرة للفحص الدقيق عن المفردة واستدعائها للخدمة هما عاملان مهمان يساعدان على ترسيخها في الذهن أو تثبيتها وتثبيت ما تعنيه أو تعبر عنه أو ترمز إليه في الذاكرة.

وتزداد فاعلية المعجم بوصفه مصدرا لإغناء الحصيلة اللغوية أو تتضاعف نسبة اكتساب الألفاظ والصيغ الجديدة اللغوية منه كلما زادت الحاجة إليه وتكرر البحث عن المفردات وعن معانيها فيه. كما تزداد هذه الفاعلية إذا ارجع إليه الباحث قبل فوات المناسبة وانطفاء الحافز المشجع، وبحث فيه

عن المفردات اللغوية بأناة وتمعن وحرص، ولهذا كان من الضروري الحوافز الدافعة للبحث، ثم وجود مايتحدى قدرة أو ملكة الفرد اللغوية ويستحثه على مواصلة الكشف ويدفعه للاستزادة. وأخيرا لابد من وجود طموح يقود إلى البحث والفحص المتأني الدقيق ويدفع إلى المتابعة الدؤوبة حتى بلوغ الهدف. ووجود الدافع للبحث في المعجم لا يكفي إذا لم تكن هناك خبرة أو معرفة بكيفية استخدام المعجم وبطريقة العثور على الكلمات أو على معانيها أو الشروح عليها فيه. إن المعاجم كما رأينا متنوعة، مختلفة الأشكال والأغراض والمناهج. وعلى الرغم من شيوع النظام الهجائي النطقي السهل في ترتيب الكلمات في معظم المعاجم الأوروبية الحديثة إذا لم يكن كلها، أي طريقة ترتيب المفردات اللغوية ألفبائيا حسب أوائلها وبحسب نطقها، فإن للمعاجم العربية مناهج متعددة، متفاوتة من حيث دقتها ومدى استيعابها ومن حيث القدرة على تطبيقها، ولابد للباحث عن اللغة من معرفة هذه المناهج، أو بالأحرى معرفة المنهج الملائم لمستواه العقلي والتعليمي، ليتمكن بعد ذلك من استغلال المعجم مصدرا لإغناء محصوله اللغوي بيسر.

ليس في هذ المجال متسع للتفصيل في الحديث عن طرق أو مناهج ترتيب المفردات في المعاجم العربية، إذ ليس من غرضنا هنا الحديث عن صناعة المعجم أو تقديم دراسة تاريخية نقدية عن المعاجم العربية، وإنما الغرض هو الإدلاء بما يمهد لاستغلال المعجم بوصفه مصدرا أساسيا لتنمية رصيد الناشئة وعامة المثقفين من مفردات اللغة، والوصول إلى أقرب الطرق التي تمكن هؤلاء من الكشف عن المادة اللغوية فيه، ولذلك سنقتصر على بيان أهم الأسس التي يعتمد عليها كل منهج، وينتشر باختصار إلى الخطوات الأساسية التي يمكن اتباعها من استخدم أمهات المعاجم، لاسيما أكثر هذه المعاجم تداولاً أو توافقاً مع العصر الذي نعيشه، تاركين التفصيل في خصائص كل نظام وفي الاختلافات بين معاجم كل منهج وتتبع هذه المعاجم واستقصائها ورصد تطوراتها، فقد خصصت لذلك كتب ودراسات كثيرة يمكن لمن أراد الرجوع إليها[18].

مناهج ترتيب المفردات في المعاجم اللغوية

أدرك اللغويون وواضعو معاجم اللغات المتقدمة ما للمناهج المتبعة في

ترتيب المفردات اللغوية في معاجمها العامة والخاصة من أثر في اكتساب اللغة من هذه المعاجم وسعوا إلى التفكير في المنهج الأمثل، على ضوء ما تقتضيه أو تستوعبه لغاتهم أو بحسب ما يتناسب مع طبيعة كل من هذه اللغات.

لقد فكر بعضهم في أهمية القرابة بين المفردات اللغوية وما لإدراك العلاقات الأسرية بين هذه المفردات وملاحظة توالد بعضها من بعض من أثر إيجابي في زيادة قدرة الطالب على تذكرها ومن ثم مضاعفة محصوله منها، فقد صرح الدكتور «جونسن Johnson» بقوله: «عندما نتفحص البنية العامة للغة من اللغات فإن من المهم أن نتتبع توالد المفردات بعضها من بعض، وذلك بملاحظة صيغ الاشتقاق والتصريف المعتادة»[19]. وبناء على مثل هذه الملاحظات أو النظريات رأى بعضهم أن الترتيب الجذري يمكن أن يكون أفضل منهج لترتيب مداخل المعجم، حيث تقدم المفردات اللغوية داخل المعجم في مجموعات وأسر تشدها أصول واحدة وتربط بينها أواصر القرابة، غير أن هذا المنهج مع ذلك لم يلاق شيوعاً عاماً، وإن شاع في المعجمات الأحادية لما يسمى بـ «اللغات الاشتقاقية» أو «اللغات المتصرفة» كاللغة العربية واللغة العبرية واللغات السامية عامة. فمعظم معاجم اللغات الأخرى وخاصة اللغات اللاتينية تبني منهجاً آخر هو المنهج الألفبائي النطقي، حيث ترتب الكلمات في المعجم حسب منطوقها دون النظر إلى المزيد وغير المزيد منها.

وكان التبني للمنهج الأخير قائما ـ في جملة ماقام عليه من دعائم ـ على أساس أن المنهج الجذري يتطلب قدراً من الإلمام النحوي والصرفي لدى من يستخدم المعجم، وهذا يصعب توافره لدى العامة من القراء، بينما لا يتطلب المنهج الألفبائي النطقي هذا الإلمام. كما أن المنهج الجذري كثيرا ما يحوج القارىء إلى قراءة مادة المدخل كلها ليصل إلى الكلمة التي يبحث عنها. بينما يجد القارىء بغيته في المعجم الموضوع وفق المنهج الآخر دون صعوبة. علماً بأن الأصل في المعجم الجيد سواء كان هذا المعجم أحادي اللغة أم ثنائيها هو أن يجنب القارىء فيه جميع الصعوبات التي لا ضرورة لها، وأن تستطيع كما تقول الأستاذة «ماري هاس» Mary Haas «أن تجد فيه ما تريد ـ وتجد ما تريد من المحاولة الأولى»[20].

أما بالنسبة للغة العربية فقد فكر أحد اللغويين العرب وهو علي بن الحسن الهنائي المشهور بكراع، أو كراع النمل (ت310هـ) في المنهج الألفبائي النطقي الذي تبنته معاجم اللغات اللاتينية، وطبقه في معجم له عنوانه «المنجد في اللغة»[21]. حيث رتب كلمات جزء كبير من هذا المعجم ترتيباً هجائياً بحسب أوائلها بغض النظر عن كونها أصلية أو مزيدة، غير أن هذا المنهج لم يلق انتشاراً أو قبولا من لدن المعجميين العرب القدامى الآخرين.

لقد أدرك المعجميون العرب طبيعة لغتهم المتصرفة وما تتسع له هذه اللغة الثرية العريقة من الاشتقاقات الكثيرة، وما يدخل على موادها من الزيادات المتنوعة وما يحدث في هيئات صيغها وألفاظها من تغير وتطور، كما أدركوا قبل الدكتور «جونسون» Johnson وغيره من اللغويين والمعجميين الأوروبيين والغربيين ما للعلاقات أو الروابط بين الألفاظ من أهمية في زيادة محفوظ مستخدم المعجم ومحصوله من هذه الألفاظ، ومالها من أثر في توضيح بعض الصلات التاريخية والدلالية، ولهذا اتجهوا إلى ابتكار أنظمة تحقق أنواعا من الارتباط الجذري أو الصوتي أو الكمي بين طوائف الكلمات المدرجة المرتبة افي معاجمهم على اختلاف أنواعها وأشكالها، ويحفزهم أو يزيد من حماسهم إلى ذلك رغبتهم في الإبداع والتطوير والاجتهاد وحرصهم الشديد على خدمة لغتهم ولغة كتابهم المقدس وتيسيرها لطالبيها وتسهيل اكتسابها ونشرها بكل وسيلة ممكنة. فنتج عن هذا الاتجاه وجود عدد كبير من المعاجم موضوعة وفق مناهج متعددة مختلفة.

لاشك أن للتعرف على مناهج ترتيب المفردات في المعاجم اللغوية كما سبق القول أهمية كبيرة في تسهيل مهمة الكشف عما تحتويه هذه المعاجم وفي استغلال هذا المصدر الحيوي المهم في تنمية الرصيد اللفظي لمستخدم اللغة، لاسيما بالنسبة للناشىء العربي، حيث أصبح اختلاف مناهج ترتيب المفردات اللغوية في المعاجم العربية وجهل هذا الناشىء بالفوارق بين هذه المناهج وبما يختص به كل منها من ميزات يشكل سبباً رئيساً في حيرته وعدم قدرته على انتقاء المعجم الملائم أو في اضطراب معرفته بطرق الكشف عن الألفاظ وفي تهيبه من استخدام المعجم أو نفوره منه بوجه عام، كما أصبح ذلك بدوره سبباً في إعراض من يتولى تربية هذا الناشىء أو تعليمه عن تعريفه بالمعجم وتشجيعه على استعماله. وبالتالي فإن ذلك

أصبح يشكل سبباً في تدني المحصول اللفظي لهذا الناشـئ وعاملا من عوامل ضعفه اللغوي.

علما بأن الاختلاف في مناهج ترتيب المفردات اللغوية في معاجمها يمكن أن يكون مظهرا إيجابيا للغة ولمعاجمها إذا ماتبينت الفروق والخصائص المميزة لكل من هذه المناهج وظهرت جوانب الفائدة من الاختلاف فيها. فهذا الاختلاف يمكن أن يتيح لمستخدم اللغة مجالا للاختيار ويمنحه فرصا أكثر لتنويع الاكتساب ويعطيه من المرونة ما يمكنه من زيادة الاستخدام وزيادة المحصول، إذا ما أجاد المعرفة وأحسن التمييز وتوافرت له الحوافز وتيسر له الطريق وتوافر له ما يحتاج إليه من المعاجم. بناء على كل ما تقدم يصبح من المهم هنا التعريف بأبرز هذه المناهج والتفريق أو التمييز بينها والتنويه بأهم المعاجم التي تتبناها وجعل ذلك محورا رئيسيا في هذا الفصل، دون أن يخل التركيز عليه بتوازن محاوره الأخرى.

1 - المنهج الصوتي

تصنف المواد اللغوية في المعاجم التي تسير وفق هذا المنهج في أبواب على عدد حروف الهجاء حسب مخارج حروفها الأصلية من جهاز النطق، بدءاً من المواد التي تشتمل على الحرف الأصلي ذي المخرج الأعمق، وقد ابتكر الخليل ابن أحمد الفراهيدي (ت175هـ) هذا المنهج وألف على نسقه معجمه «العين» الذي يعتبر أول معجم لغوي عربي في تاريخ اللغة العربية. فقد نظر الفراهيدي إلى الحروف على أنها أصوات تخرج من جهاز النطق، وعمد إلى ترتيبها على أساس مخارجها من هذا الجهاز، فكانت على النحو التالي: (ع ح هـ خ غ/ ق ك/ ج ش ض/ ص س ز/ ظ ث ذ/ ر ل ن/ ف ب م/ وا ي)، ووفق هذا التسلسل جعل أبواب معجمه. وبناء على ذلك يبدأ المعجم بـ (باب العين) يليه (باب الحاء) ثم (باب الهاء) وباب الخاء... وهكذا تتوالى بقية الأبواب. (وقد وضع الخليل الألف والواو في باب واحد).

وقد رتب الخليل المواد اللغوية في أبواب معجمه بحسب أعمق حرف أصلي فيها كما سبقت الإشارة، فجاءت كلمات مثل: (لمع، هجع، عنيف، طعن، قطيع، عباءة، معول، معسر..) كلها في باب العين لأن حرف العين هو أعمق حرف في كل منها، بينما جاءت كلمات مثل: (فدح، حبط، صحب،

لافح، مريح، حافل، نحر، محارب..) كلها في باب الحاء لأن الحرف الأصلي الأعمق في كل منها هو الحاء.

وتتوالى الكلمات في كل باب من أبواب المعجم بحسب التسلسل الصوتي المذكور لحروفها المكونة منها أيضا، فكل مفردة في المجموعة تبدأ بالحرف الذي عقد له الباب، وتثنى بالحرف الذي يليه من حيث العمق ثم الذي يليه، وهكذا حتى آخر حرف فيها، فإذا فتحنا على باب (الحاء) مثلاً، نجد ألفاظا كالألفاظ التالية مرتبة فيه على النحو الآتي: حق، حك، حجّ، حش، حضّ، حصّ، حسّ..

بالإضافة إلى ما سبق فإن الكلمات في أبوابها الرئيسية في المعجم ترتب في أبواب أخرى فرعية أو في مجموعات، بحسب عدد الحروف الأصلية التي تتكون منها، فيكون في كل باب رئيس ستة أو سبعة أبواب فرعية: باب للثنائي (أي الكلمات المركبة من حرفين)، باب الثلاثي الصحيح (أي الكلمات المركبة من ثلاثة أحرف صحيحة) ثم باب الثلاثي المعتل، باب اللفيف، باب الرباعي، باب الخماسي، باب المعتل من الرباعي والخماسي. (على أن هناك اختلافات جزئية في هذا التقسيم بين معاجم هذا الصنف. وربما كانت المعاجم التي ألفت بعد معجم «العين» أكثر وضوحاً ودقة فيه).

ويُلتزم في معجم العين وفي بقية المعاجم التي تسير وفق منهجه بما يسمى بالنظام التقليبي، وهو إيراد تقاليب كل مفردة لغوية ترد في مجموعتها .أي أن حروف الكلمة الأصلية تقلب على كل صورها الممكنة. وتخضع عملية التقليب هذه لتسلسل الحروف الصوتية المذكور، وبناء على ذلك فإننا نجد الكلمات (محص، حمص، صمح) ضمن تقاليب كلمة (حصم) على النحو التالي: (حمص، صمح، محص). ويختلف عدد التقاليب التي تذكر لكل كلمة تبعا لتحقق استخدامها، وتبعاً لاختلاف بنية الكلمة الأصلية نفسها، فكلما زادت الحروف الأصلية في الكلمة زاد عدد البنيات أو الصيغ التي تتفرع عنها. ومثالا على ذلك فالتقاليب التي تذكر لكلمة (قحّ) هي: حق، قحّ؛ إذ لا تسمح حروف هذه الكلمة إلا بتقليبين فقط، أما كلمة (حصن) فتسمح حروفها بستة تقاليب، غير أن المستعمل منها هي أربعة فقط وهي: حصن، صحن، نصح، حنص، بينما ترد لكلمة (حصم) المذكورة ستة تقاليب كلها مستعملة وهي: حمص، محص، صحم، مصح، صمح،

حصم.

وبناء لى ما تقدم فإن الكشف عن الكلمة في أي معجم من المعاجم المتبعة للمنهج الصوتي يقتضي:

أ- تجريدها من الحروف الزائدة، معرفة أعمق حرف أصلي فيها بعد التجريد، من أجل معرفة الباب الذي أدرجت فيه.

جـ- النظر إلى عدد الحروف الأصلية التي تتكون منها، من أجل تحديد الباب الفرعي الذي صنفت فيه.

د- معرفة أعمق حرف في الكلمة بعد الحرف الأول، فالذي يليه في العمق من أجل الوصول إلى التقليب المناسب.

فإذا أردنا استخراج معنى كلمة (استفحل) على سبيل المثال، فإننا نجردها من حروفها الزائدة أولا، فتصبح (فحل)، ثم نفتح على باب الحاء من المعجم، لأن (الحاء) هو الحرف الأعمق في الكلمة، ثم نقصد الثلاثي الصحيح من هذا الباب، لأن الكلمة مكونة من ثلاثة حروف. وأخيرا نتابع تقاليب الكلمة ونتجاوز ما بدأ بالحاء وثني باللام من هذه التقاليب، ثم ما بدأ باللام وثني بالحاء، حتى نصل إلى الكلمة المطلوبة ضمن مشتقات ما بدأ بالفاء وثني بالحاء.

ومن أبرز المعاجم المتبعة لهذا النظام شهرة، بالإضافة إلى كتاب «العين» للفراهيدي: «تهذيب اللغة» لمحمد بن أحمد بن الأزهر الهروي، المعروف بالأزهري (ت370هـ)، وكتاب «المحكم والمحيط الأعظم» لأبي الحسن علي بن إسماعيل المعروف بابن سيده ت458هـ).

2- منهج القافية:

يقسم المعجم حسب هذا المنهج إلى أبواب متسلسة وفق تسلسل حروف الهجاء العربية. ثم ترتب الكلمات في هذه الأبواب بحسب أواخر حروفها الأصلية. ففي باب الراء توضع كل كلمة منتهية بالراء كحرف أصلي. وفي باب الجيم نجد كل كلمة منتهية بالجيم، وهكذا يتم تتابع الأبواب حتى تصل إلى (28) بابا، على عدد حروف الهجاء. وترتب الكلمات ضمن أبوابها وفق هذا المنهج في فصول بحسب أوائل أصولها، فيصبح في كل باب (28)فصلا، متسلسلة هي الأخرى حسب تسلسل حروف الهجاء. فباب الراء مثلا يبدأ

بفصل الألف، ففصل الباء ثم التاء، ثم الجيم.. وهكذا تتابع الفصول. ويتم ربط أوائل الكلمات بما يليها من الحروف في الفصول السابقة الذكر بشكل متدرج، خاضع لتسلسل حروف الهجاء أيضا، فالكلمات التي تبدأ بالهمزة في (فصل الهمزة من باب الراء) مثلا تأتي على الصورة التالية: أبر، أثر، أجر، أخر، أدر، أرر، أزر، أسر، أشر، أصر... والكلمات في (فصل الباء من باب الراء) تأتي كالتي: بأر، ببر، بتر، بجر، بحر، بخر، برر، بزر... وهكذا...

وطريقة الكشف عن الكلمة في هذه المعاجم أسهل مما هي عليه في معاجم النظام السابق، إذ لا تقتضي سوى تجريد الكلمة مما قد يكون فيها من حروف زائدة، ثم النظر إلى آخر حرف وأول حرف فيها بعد التجريد، لتحديد الباب وتعيين الفصل الذي توجه فيه، ثم البحث بعد ذلك في أسرة الكلمة وفق التسلسل الهجائي حتى الوصول إليها. فيكفينا للبحث عن كلمة (استفحل) التي فتشنا عنها في معاجم النظام السابق تجريدها، كما فعلنا هناك، ثم النظر في فصل الفاء من باب اللام، وأخيرا التدرج مع ما يرتبط بحرف الفاء من حروف حتى نصل إلى الفاء مع الحاء فاللام.

وعلى الرغم من سهولة هذا المنهج قياسا إلى المنهج السابق فإن هناك مشكلة قد تواجه الباحث أثناء الكشف عن الكلمة في معاجم هذا الصنف، وهي تحديد الحرف الأصلي الأول أو الحرف الأخير في هذه الكلمة، إذ قد يكون أحد هذين الحرفين منقلبا عن حرف آخر، كما هو الحال في كلمتي (موقن) و(موسر) المنقلبة فيهما الواو عن ياء، فأصلهما (يقن) و(يسر)، ومثل كلمة (سماء) المنقلبة فيها الهمزة عن واو، و(بناء) التي جاءت الهمزة فيها عن ياء. أو يكون الحرف الأخير فيها محذوفا أصلا، كما هو الحال في الكلمات (دم، ابن، أب) والتي هي في الأصل (دمو، بنو، أبو). إضافة إلى ذلك فإن بعض هذه المعاجم ترجع مثل كلمة (تقوى) إلى (تقي)، بينما يرجعها بعض آخر إلى (وقي). وهكذا يختلط الأمر على من لم يكن عارفا بقوانين القلب أو الإبدال والحذف، لاسيما إذا كان ناشئا قليل الخبرة، وربما قللت الممارسة مما قد يواجه الباحث من صعوبة في هذا المجال.

ومن أبرز المعاجم التي وضعت على هذا النظام وأكثرها تداولاً «الصحاح» أو «تاج اللغة وصحاح العربية» لإسماعيل بن حماد الجوهري (ت398هـ)،

والذي يعتبر أول معجم صنف على نظام القافية، ثم «لسان العرب» لابن منظور الأفريقي (ت711هـ)، ويعد أكبر المعاجم العربية المعروفة حجما وأغزرها مادة وأوسعها محتوى. ومنها «القاموس المحيط» لمحمد بن يعقوب الفيروز آبادي (ت817هـ). وقد حظى هذا المعجم أيضا بشهرة كبيرة لما تميز به من سعة في الإحاطة وغزارة المادة بالإضافة إلى الاختصار والدقة في الشرح والتفسير وسهولة المنهج. ومن أبرزها وأكثرها شهرة أيضا معجم «تاج العروس من جواهر القاموس» للسيد محمد مرتضى الزبيدي (ت1205هـ)، كما أن منها مختار الصحاح لمحمد بن أبي بكر بن عبدالقادر الرازي (ت691هـ).

3- المنهج الهجائي الجذري:

يقسم المعجم وفق هذا المنهج في العادة إلى ثمانية وعشرين بابا، على عدد حروف الهجاء وعلى حسب تسلسلها المألوف، ويخصص لكل حرف من هذه الحروف باب، ثم ترتب الألفاظ في الأبواب باعتبار أوائل أصولها بعد إرجاعها إلى جذورها. وبذلك تأتي الكلمات التي تبدأ بالألف كحرف أصلي كلها في باب الألف، والكلمات التي تبدأ بالباء كلها في باب الباب، والتي تبدأ بالتاء في باب التاء، وهكذا يتوالى ترتيب الكلمات في بقية الأبواب..

ويتتابع ارتباط الجذر الأول من المادة اللغوية بالجذر الثاني منها في كل باب وفق التسلسل الهجائي المذكور، ووفق هذا التسلسل أيضا يتم ارتباط الحرف الثاني بالثالث، فالذي يليه وهكذا.. ففي باب الجيم على سبيل المثال نجد الجيم ترتبط بالهمزة على النحو التالي: جأ، جأب، جأث، جأذ، جأز، جأش... ثم ترتبط الجيم بالباب ويتدرج ارتباطها على النحو نفسه، فنجد جبأ ثم جبب، جبت، جبج، جبذ، جبر، جبس... وعلى نفس النسق في تسلسل الحروف وفي زيادتها يتوالى أيضا إدراج ما يمكن أن يشتق من كل مادة من هذه المواد.

والكشف عن الكلمة في معاجم هذا المنهج لا يتطلب من الباحث سوى تجريد هذه الكلمة من حروفها الزائدة وإرجاعها إلى أصل ثلاثي في الغالب، ثم النظر إلى أول حرف أصلي فيها وفتح المعجم على الباب الذي عقد لهذا

الحرف، فاستخراج مثل كلمة (شفاعة) هنا لا يقتضي سوى إرجاع هذه الكلمة إلى أصلها الثلاثي (شفع) ثم فتح المعجم على باب الشين، والتدرج مع الحروف المرتبطة بهذا الحرف وفق التسلسل الهجائي حتى الوصول إلى الشين مع الفاء، ثم الاستمرار مع ما يرتبط من حروف حتى الوصول إلى حرف العين، وأخيرا البحث ضمن أسرة (شفع) عن كلمة (شفاعة).

وأول معجم وضع على المنهج الهجائي الألفبائي وحظي بشهرة واسعة هو «أساس البلاغة» لجار الله محمود بن عمر الزمخشري (ت538هـ)،فقد تميز هذا المعجم على الرغم من صغره وقلة محتواه من المفردات اللغوية قياسا إلى المعاجم الكبرى التي سبق ذكرها، تميز بأنه أول معجم اهتم فيه مؤلفه بالتوسع الدلالي، حيث تولى فيه ذكر المعاني المجازية للكلمات بعد ذكر معانيها الحقيقية. كما اهتم بالتركيز على الكلمات والعبارات والأساليب المفضلة لدى البلغاء والأدباء وبالشواهد الشعرية والأدبية والأقوال البليغة عامة. ولذلك كانت أهمية هذا المعجم في مجالي البلاغة والأدب كبيرة، بالإضافة إلى أهميته كمعجم لغوي مختصر الشرح واسع الاستدلال محكم التنظيم ميسر المنهج.

وقد وضعت معظم المعاجم الحديثة وفق المنهج الألفبائي الجذري نظرا لسهولة هذا المنهج النسبية، ولتوفيقه بين الاتجاه القديم الذي يهتم بالحفاظ على مشتقات الكلمة في أسرة واحدة، وبين الاتجاه الحديث الذي يسعى لتسهيل مهمة الكشف عن الكلمة في المعجم بحيث تتناسب مع طابع السرعة الذي يميز هذا العصر، ومن أبرز هذه المعاجم «المصباح المنير» لأحمد بن محمد الفيومي (ت770هـ)، و«محيط المحيط» لبطرس البستاني (ت1883م)، و«أقرب الموارد» لسعيد الشرتوني (ت1912م)، و«متن اللغة» للشيخ رضا العاملي (ت1953م)، ثم «المنجد» للويس المعلوف (ت1947م) و«المعجم الوسيط» الذي أصدره مجمع اللغة العربية بالقاهرة، و«المعجم العربي الأساسي» الذي وضعته المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. هذا إضافة إلى المعاجم الأخرى الصغيرة التي وضعت لتلائم مستويات واحتياجات طلبة المدارس وعامة الباحثين عن اللغة، مثل «المعجم الوجيز» الذي أصدره مجمع اللغة العربية و«معجم الطالب» لجرجس همام الشويري (ت1921م).

وقد أعيد ترتيب المفردات اللغوية في عدد من معاجم نظام القافية

وإصدارها من جديد وفق المنهج الهجائي التجريدي، ومن هذه المعاجم: «القاموس المحيط» للفيروز آبادي، وقد قام بتحويله الطاهر أحمد الزواوي وأصدره في أربعة مجلدات في القاهرة لأول مرة عام1959م، كما استل منه معجماً صغيراً أسماه «مختار القاموس» وضعه على الطريقة الهجائية. ومن هذه المعاجم أيضا «لسان العرب المحيط» لابن منظور، الذي عمل على تحويله كل من نديم مرعشلي ويوسف خياط وأصدراه لأول مرة في ثلاثة مجلدات في بيروت عام 1970م، كما قام بتحويله مع تحقيقه وضبطه وتنظيمه مجموعة من اللغويين يرأسها عبدالله علي الكبير، وإصداره في ستة مجلدات عن دار المعارف بالقاهرة عام1979م مذيلا بفهارس وافية مفصلة.

ومن هذه المعاجم أيضا معجم «مختار الصحاح»، الذي قام محمود خاطر بتحويله من نظام القافية، وقد صدر في طبعته الأولى في القاهرة عام1905م، ثم صدر بعدها في طبعات متعددة على الطريقة الهجائية الألفبائية التجريدية نفسها.

4- المنهج الهجائي النطقي

يقسم المعجم وفقا لهذا النظام إلى أبواب على عدد وتسلسل حروف الهجاء كما هو مألوف، ثم ترتب الكلمات في الأبواب باعتبار حروفها الأولى، دون مراعاة لأصلي أو مزيد فيها، فالكلمة ترد في المعجم كما تنطق أو تلفظ. ويتتابع ارتباط الحرف الأول منها بما يليه من الحروف في الباب الواحد وفقا للتسلسل الألفبائي. وطبقا لهذا النظام فإن مشتقات الكلمة الواحدة قد لا تجتمع كلها في باب واحد، ومتعاطف أو معطف ومعطوف في باب الميم.. وهكذا.

لقد طبق هذا المنهج في بعض المعاجم العربية القديمة مثل: معجم «المنجد في اللغة» لكراع النمل - الذي سبق ذكره - وكتاب «الكليات في المصطلحات والفروق اللغوية» لأبي البقاء أيوب بن موسى الكفوي (ت1094هـ)، وكتاب «التعريفات» للشريف علي بن محمد الجرجاني (ت816هـ)، إلا أنه لم يلق الاهتمام الذي حظيت به المناهج الأخرى من قبل علماء اللغة القدامى، ربما لأنه يفصم عرى المادة اللغوية الواحدة ويفرق بين مشتقاتها كما رأينا، ويخاف أن يؤدي ذلك إلى الجهل ببعض هذه المشتقات أو إلى توقف نموها

وتكاثرها. ولكن هذا المنهج عاد إلى الظهور في بعض المعاجم العربية الحديثة.

اعتمد بعض اللغوين المعاصرين هذا المنهج فيما وضعوا من معاجم لشعورهم بصعوبة المناهج السابقة الذكر، وخاصة على الناشئين المبتدئين، إذ إن أبسط ما تتطلبه تلك المناهج تجريد الكلمة من الحروف الزائدة، وإرجاع ما قد، يحذف أو يتغير من جذورها إلى أصله، وذلك قد يتعذر على الطالب معرفته أو إدراكه، ويصرفه عن الرجوع إلى المعجم أصلا، بينما لا يتطلب هذا المنهج في البحث عن الكلمة سوى صحة نطقها أو سلامة كتابتها، مما ييسر استخدام المعجم ويشجع على الرجوع إليه. وربما شجع على اتخاذ هذا المنهج اعتماده في المعاجم اللغوية الأجنبية، وتزايد دخول المصطلحات الأجنبية في العربية مع الاضطرار إلى إدراج هذه المصطلحات في المعجم العربي كما ترد، أو كما تلفظ في لغاتها الأصلية.

ومن أبرز المعاجم التي اعتمد فيها هذا المنهج: «المرجع» للشيخ عبدالله العلايلي، وقد صدر الجزء الأول منه فقط، ومعجما «الرائد» و«الرائد الصغير» لجبران مسعود، ومعجم «لاروس: المعجم العربي الحديث» لخليل الجر، و«معجم الطلاب» لمحمود إسماعيل صيني وحيمور حسن يوسف، و«القاموس الجديد للطلاب» لعلي بن هادية وآخرين، ثم ثلاثة معاجم صغيرة استلت من «المنجد» للويس معلوف اليسوعي، وهي: «منجد الطلاب» و«المنجد الأبجدى»، و«المنجد الإعدادي». هذا إضافة إلى المعاجم الخاصة بالمصطلحات الحديثة في جميع التخصصات.

تعقيب ونقد:

ربما كان من السهل على الدارس أن يتصور من خلال المقارنة بين المناهج الأربعة السابقة الذكر ما في المنهج الصوتي التقليبي من تعقيد، وما يواجه الناشىء أو المثقف العام من صعوبة في استخدام المعجم الموضوع وفق هذا المنهج، لأن هذا المنهج لا يتطلب من الباحث في المعجم الإلمام بأصول التجريد ومعرفة ما انقلب أو تغير أو حذف من أصول الكلمة فحسب، وإنما يواجه إلى معرفة الترتيب الصحيح لمخارج الأصوات وتدرج الحروف من حيث العمق، من أجل تحديد الباب الذي توجد فيه الكلمة ومن ثم تحديد مكان هذه الكلمة من بين مجموعة التقاليب التي ترد ضمنها،

وهو أمر غير يسير على طالب مبتدىء أو مثقف عام غير متمرس، لا سيما إذا أخذ بعين الاعتبار ما يوجد من اختلاف بين أصحاب معاجم هذا الصنف في ترتيب الأصوات أو الحروف من حيث مخارجها، وما يتبعه من اختلاف في تسلسل الأبواب وتتابع التقاليب في معاجمهم. هذا إضافة إلى وجود الاضطراب في توزيع الأدوات وفي إرجاعها إلى أصولها، والخلط بين الثنائي المضاعف والرباعي، وغير ذلك مما لا حاجة لنا إلى التفصيل فيه(22). وحسبنا أن نورد ما تحدث به ابن منظور عن صعوبة هذا المنهج وعما تخلل المعاجم التي اعتمدته من اضطراب وتعقيد في مقدمة معجمه «لسان العرب» حيث قال:

«ولم أجد في كتب اللغة أجمل من «تهذيب اللغة»... ولا أكمل من «المحكم»... وهما من أمهات كتب اللغة على التحقيق... غير أن كلا منهما مطلب عسر المهلك، ومنهل وعر المسلك، وكأن واضعه شرع للناس موردا عذبا وجلاهم عنه، وارتاد لهم مرعى مربعاً ومنعهم منه، قد أخر وقدم، وقصد أن يعرب فأعجم. فرق الذهن بين الثنائي والمضاعف والمقلوب، وبدد الفكر باللفيف والمعتل والرباعي والخماسي فضاع المطلوب فأهمل الناس أمرهما. وانصرفوا عنهما، وكادت البلاد لعدم الإقبال عليهما أن تخلو منهما. وليس لذلك سبب إلا سوء الترتيب، وتخليط التفصيل والتبويب»(23).

أما منهج القافية الذي اعتمده ابن منظور السابق الذكر نفسه، واعتمده الجوهري وغيره ممن سبق ذكرهم وذكر معاجمهم فهو بلاشك أقل صعوبة من المنهج الصوتي، والمعاجم التي وضعت على أساسه أكثر فاعلية، ولذلك كانت وماتزال أكثر شيوعا وتداولا من معاجم المنهج الآخر، ولقد كانت هذه المعاجم في فترات مختلفة من الزمن خير معين للشعراء وعشاق السجع من الكتاب(24)، حيث كانت تسهل عليهم حصول ما يحتاجون إليه من القوافي والأسجاع. ولذلك لاقت ترحيبا واهتماماً كبيراً منهم. غير أن ذلك لا يعني أن منهج القافية خال من الصعوبة على عامة طالبي اللغة.

إن صعوبة هذا المنهج لا تتمثل فقط في اشتراط معرفة التجريد، والتمييز بين الحروف الأصلية والحروف الزائدة في الكلمة، وإنما تتمثل أيضا في ضرورة تحديد فاء الكلمة ولامها بعد تجريدها، من أجل تحديد الباب

والفصل اللذين توجد فيهما هذه الكلمة. وهناك طائفة كبيرة من الكلمات العربية تحذف أواخر أصولها أو تقلب وتتغير، كما هو الحال في الكلمات (يد، دم، ابن، اسم، شفة، سنة) التي هي في الأصل (يدي، دمي أو دمو، أبو، بنو، سمو، شفو، سنو)، والكلمات (سماء، بناء، وفاء، دعاء، قضاء وسامي، عالي، داني/ودنيا، زكاة) التي تعود أصولها إلى: (سمو، بني، وفي، دعو، قضي/وسمو علو، دنو،/ودنو، زكو)، كما أن هناك كلمات أخرى يحدث التغيير أو القلب في أوائل أصولها مثل كلمتي (موقن، موسر) اللتين قلبت الياء فيهما إلى واو، إذ إن أصلهما هو (يقن، يسر). فالغالب المحتمل أن يخطىء التلميذ أو الطالب غير المتخصص والمثقف العادي في معرفة الحروف المحذوفة أو في تحديد الحروف المقلوبة في مثل هذه الكلمات، وبالتالي يخطىء في تحديد أماكنها من المعجم.

أما المنهج الهجائي (الجذري) فبالإضافة إلى سهولته واختصاره لخطوات الكشف عن الكلمة واقتصارها على تجريد الكلمات وإرجاعها إلى أصولها، فإن هذا المنهج في الواقع أكثر اتفاقا وتناسبا مع طبيعة اللغة العربية من المنهج الهجائي النطقي، الذي كان من دوافع اعتماده في بعض المعاجم العربية الحديثة الاقتداء بمعاجم اللغات الأوربية أو اللغات اللاتينية، لأن اللغة العربية كما يقول عبدالصبور شاهين: «لغة اشتقاقية يتلقاها المتعلم جذورا تلد الصيغ، مجردة ومزيدة، وعلى هذا الأساس تتكون سليقته، فهو ليس مضطرا إلى أن يحفظ كل الكلمات ليتمكن من استعمالها كما هو الحال في اللغات اللاتينية، بل يكفيه أن يعرف قياسها وانتماءها إلى جذورها ليمكنه أن يستدعيها عند اللزوم إلى لسانه وبيانه»[25]. والمنهج الهجائي الجذري يعين على معرفة القياس ويساعد على إدراك الانتماء، كما يساعد على استدعاء ما ينتمي إلى جذور الكلمة الواحدة من صيغ مختلفة أو على التعرف عليها إن لم تكن معروفة، لأنه يقضي باجتماع الكلمات التي تعود ملكته من زيادتها مستقبلا، تبعاً لما تمليه عليه ظروف الحياة وحاجاتها، تماما كما تزايدت وتناسلت هذه الصيغ أو المشتقات على ألسنة الناس عبر العصور والأزمان السالفة. وهذا على عكس ما يمليه المنهج النطقي الذي يباعد بين مشتقات المادة اللغوية الواحدة ويشتت شملها بين الأبواب والفصول فيشتت ذهن الباحث بينها[26]، ومن ثم يقل اكتسابه منها ويصعب تذكره

لها.

يضاف إلى ما سبق ذكره أن المعجم المصنف وفق المنهج النطقي يغلب أن يكون أضخم من المعجم المصنف وفق المنهج الهجائي الجذري، حتى مع الاتفاق في كمية المواد اللغوية التي يشتمل عليها كل من المعجمين، وذلك لما يحدث في المعجم الأول أحيانا من تكرار في ذكر الجذور الأولى للكلمات التي تختلف أوائلها عن أوائل أصولها، أو الإحالة إلى هذه الجذور، بهدف الإشارة إلى الأصل قبل الإعلال أو الإبدال أو الحذف أو الزيادة(27). ولاشك في أن لضخامة المعجم أثرا سلبيا، إذ تجعله أثقل وزناً وأقل جاذبية.

رغم ما سبق فإن المشكلة القائمة أمام المنهج الهجائي الجذري تكمن في ضمان القدرة على التجريد، ومعرفة القياس في تصريف الأفعال، والإلمام بقواعد الحذف والإبدال والإعلال، وإدراك انتماء المفردات إلى جذورها، ولا يرجح أن يكون ذلك أمرا سهلا في الوقت الراهن على الناشئة العرب في مراحلهم التعليمية المتقدمة فضلا عنهم في مراحلهم الإعدادية أو الابتدائية، لأنهم لم يتعلموا هذه في مراحل دراستهم على النحو المطلوب، وإن كانوا قد تعلموها فهم لم يتعودوا ممارستها كما يجب، ولذلك فإننا نجد كثيراً منهم يحجمون عن استخدام المعاجم الهجائية الجذرية، رغم توافرها وكثرتها، لعجزهم عن تجريد الكلمات وإرجاعها إلى أصولها، أو لعدم تمكنهم من إعادة الحروف المقلوبة والمبدلة والمحذوفة والمضعفة إلى أوضاعها الأصلية في اللغة كما يتطلب هذا المعجم. وفي المقابل يثنون على معاجم اللغات الأجنبية التي اعتادوا الرجوع إليها، بل يباهون بها معاجم العربية، لأنها لا تحوجهم إلى التجريد والتجذير ولا إلى قلب أو تغيير كما يقولون(28). وهذا قد يدل بلاشك على ضعفهم العام في لغتهم وعلى انجذابهم للغة الأجنبية أو انبهارهم بها، ولكنه يقود مع مرور الزمن إلى المزيد من مجافاة اللغة وهجران معاجمها ومن ثم إلى المزيد من الضعف في هذه اللغة.

ومما يزيد الأمر صعوبة أن هناك كلمات جامدة تلازم صيغة واحدة لا تتعداها ولا تقبل التحول إلى صيغة أخرى، مثل: هبْ، هات، طالما، هلمَّ، شدّما، رجل. فهذه الكلمات قد يتعسر على الناشىء تصور الجمود فيها أو إدراك ما إذا كانت حروفها أصلية أو فيها مزيد يفترض أن يحذف، وبالتالي

يحتار في تحديد مواقعها من المعجم. وهناك أيضا كلمات ليس لها أصل معروف، مثل كلمة «محارة مثلا، وكلمات أخرى جمعها من غير لفظها، مثل كلمة «نساء» جمع امرأة، وكلمة «الناس»، واحدها «إنسان»، وقد يصعب على الناشىء تحديد جذور مثل هذه الكلمات ومن ثم العثور عليها في المعجم. هذا كله بالإضافة إلى وجود كلمات كثيرة متطابقة في أشكالها مختلفة في أصولها، ولذلك فهي ترد في مواقع مختلفة من المعجم الجذري تبعاً لمواقع أصولها، وقد لا يكون من السهل على من لا خبرة له تحديد مواقع هذه الأصول.

«إن نار ينور نوراً ونياراً» أضاء مثلا: نجدها في ن و ر، لأن الفعل واوي، و«نار الثوب ينيره نيراً»: جعل له نيراً نجدها في ن ي ر، لأن الفعل يائي. ونجد تحت «نار» الأولى «أنارَ» و«انتارَ» وأولهما همزة، و«تنور» وأولها تاء، و«المنار» وأولها ميم، كما نجد تحتها «ناورَ» بمعنى شاتم، و«النؤور» بمعنى النيلج ودخان الشحم يعالج به الوشم حتى يخضر، و«النوار» بمعنى المرأة النفور من الريبة، و«النَور» بمعنى الزهر الأبيض، و«النورة» بمعنى السمة وحجر الكلس، و«نوّار» وهو أحد أشهر السنة، و«النور» وهو جيل من الناس، وليست ثمة أي قرابة لغوية بين هذه الكلمات المختلفة التي بعضها دخيل على اللغة العربية ولا بينها وبين الفعل الذي وضعت في بابه، ولا هي مشتقة منه»[29].

يضاف إلى ما سبق فإن إيراد المادة مع مشتقاتها ومعانيها المختلفة في معجم المنهج الجذري قد يعيق الناشىء عن الوصول إلى المعنى الذي يبحث عنه أو يشعره بالصعوبة أو بالحاجة إلى بذل الجهد ويدفعه إلى التردد في البحث، لأنه قد يحتاج إلى أن يستعرض كل هذه المشتقات والمعاني حتى يصل إلى اللفظ أو المعنى الذي يفتش عنه. وإذا ماكانت معاني المادة الأصلية متعددة وكانت اشتقاقاتها كثيرة متشعبة أو مختلطة غير مرتبة صرفيا كما هو الحاصل في عدد من المعاجم القديمة والحديثة أيضا فإن الصعوبة تصبح أشد واحتمال التراجع والنفور يكون أكثر.

يقول الشدياق في معرض حديثه عن الزلل والخلل والتخليط والتشويش في معاجم اللغة: «إذا أردت أن تبحث في القاموس مثلا عن (أعرض عنه) لزمك أن تقرأ كل ما ورد في مادة (عرض) من أولها إلى آخرها، فيمر بك

أولا: عرّض واعترض وعارض واستعراض، أو العكس، ثم أسماء فقهاء ومحدثين وحيوانات وجبال وأنهار وحصون، قبل أن تصل إلى (أعرض)، وربما لم يكن مستوفى في موضع واحد، فترى في موضع (أعرضه) وفي موضع آخر (أعرض عنه)، وأهلم جرا، فإذا رأى المطالع أن المادة تملأ صفحتين أو ثلاثاً، عاد نشاطه ملالاً، مجدّه كلالاً، فربما تصفح المادة كلها واخطأه الغرض»[30].

بناء على ما تقدم ينبغي التسليم بالأمر الواقع، والعمل على إصدار معاجم عربية مرحلية، أو معاجم لغوية خاصة بالناشئة في مراحلهم التعليمية الأولى والإعدادية، تتبع النظام النطقي في ترتيب المفردات اللغوية، إلى جانب المعاجم الهجائية الكبيرة التي تعتمد الأصول وتستند إلى المجردات، ليسهل على من يجهل استخدام المعاجم الأخيرة من الناشئة وغيرهم استخراج ما يحتاجون كليه من مفردات اللغة، أن يباشر في تعريف الناشئة على قياسات اللغة وتعويدهم تجريد الألفاظ ومعرفة أصولها منذ المراحل الدراسية الأولى، وعلى نحو تدريجي مدروس ليتمكنوا بعد ذلك من استخدام المعجمات اللغوية الهجائية (الجذرية) والاستغناء بها مستقبلا.

إن المنهج النطقي ينطوي بلا شك على فهم وظيفي لطبيعة المعجم كما يعبر بعض الدارسين، ويساير إلى حدٍ ما متطلبات الحياة المعاصرة وظروف الناشئة وما هم عليه من ضعف عام في لغتهم ومن افتقار للصبر على التفتيش والبحث المتعمق، كما يساير ظروف اللغة نفسها وما هي عليه من تطور ومن استقبال مستمر للمصطلحات الأجنبية المختلفة. هذه الظروف التي تفرض في أحيان كثيرة النقل الحرفي للألفاظ والتراكيب اللغوية المقترضة وإدراجها في المعجم الجديد على صورها وأشكالها في لغاتها التي ترد منها. ويساير هذا المنهج كذلك ما ألفه الطلبة، وطلبة العلوم بصورة خاصة في معاجم اللغات الأجنبية السائدة؛ فالناشىء مع هذا المنهج لا يحس بالفرق بين معاجم لغته وهذه المعاجم من حيث الاستخدام، ولايجد حائلا يصده أو يشعره بصعوبة لغته أو صعوبة تحصيل مفرداتها من مصادرها الأساسية.

لا يتردد الناشىء مع هذا المنهج في الكشف عن كلمة (جلمود) لأنه لا يعرف أن أصلها (جلم) أو كلمة (حشاشة) لأنه لا يعرف أن أصلها (حش أو

حشش)، أو كلمة (اضمحل) لأنه لا يعرف أن أصلها (ضمح)، أو كلمة (عقابيل)، لأنه لا يعرف أن أصلها(عقب)، أو كلمة (قناة) لأن لا يعرف أن أصلها (قنو)، أو كلمة (توغل) لأنه لا يعرف أن أصلها (وغل) وهكذا ... وفق المنهج المذكور سيجد الأول في حرف (الجيم)، والثانية في حرف (الحاء)، والثالثة في حرف (الضاد)، والرابعة في حرف (العين)، والخامسة في حرف (القاف)، والسادسة في حرف (الواو) كل واحدة بحسب ترتيب حروفها، دون مشقة، ودون الحاجة إلى تجريد أي منها لمعرفة أصولها، ولا حاجة إلى قلب أو فك إدغام أو تغيير.

صفات مقترحة لمعجم الناشئة الحديث

1- ليس هناك شك في أن لاعتدال حجم المعجم عموماً وسهولة منهجه وأناقة شكله وجودة إخراجه وطباعته وجمال ونعومة وجلاء ورقه أثرا إيجابيا كبيراً على طالب اللغة سواء كان صغيراً أو كبيراً، فهذه الصفات في المعجم تدفع إلى الرجوع إليه وتشجع على الاستئناس به وعلى استخدامه، كما أن للرسوم والصور الملونة والبيانات والملاحق الموضحة في المعجم سواء كان هذا المعجم عاما أو خاصاً صغيراً أو كبيراً أثراً فعالاً في حفظ المفردات والمعاني المستفادة منه وفي سهولة تذكرها واسترجاعها في الذهن. وقد روعيت هذه الصفات في بعض المعاجم العربية الحديثة بينما أهملت في بعضها الآخر.

2- على الرغم من أن غالب المعاجم القديمة في اللغة العربية لم يهتم فيها بالإخراج بقدر كاف كسائر المعاجم القديمة في اللغات الأخرى، وكان بعضها صعب المنهج كالمعاجم المتبعة للنظام الصوتي التي سبق الحديث عنها. إلا أن معظم المعاجم العربية الحديثة ظهر بمستوى يتماشى مع ما حصل من تطور في الطباعة والإخراج والتصنيف في العصر الحديث، كما امتاز بسهولة المنهج، غير أن اللغة العربية مازالت تفتقر إلى المعاجم المرحلية التي سبق الحديث عنها وعن أهميتها، كما تفتقر إلى المزيد من المعاجم المتخصصة ومعاجم المترادفات والمتضادات المتطورة من حيث الإخراج والشكل والمنهج أيضا.

3- مما يفترض في المعجم عامة إحكام ضبط نطق الكلمات وهجائها

ورسمها وإملائها ليتمكن مستخدم اللغة من التقاطها على صورتها الصحيحة ومن ثم استخدامها على الوجه السليم.

تعاني بعض المعاجم العربية من سوء في الطباعة أو التصوير أو رداءة الورق، فتظهر فيها الحروف باهتة أو مشبعة بالحبر إلى درجة تختلط أو تتشابه فيها بعض الحروف أو حركات الإعراب والنقط الموضوعة عليها؛ فلا تتميز فيها الدال من الراء ولا الراء من الزاي ولا الصاد من الضاد مثلا، أو تتشابه فيها الفتحة مع الشدة، أو الياء مع الباء أو الياء مع الكسرة... وذلك قد يشكل عقبة أمام الناشىء وأمام من ليس له خبرة أو ممارسة كافية في استخدام المعجم بنحو عام، فيعيقه عن إدراك النطق السليم للكلمات، أو يؤدي به إلى الخلط بينها أو التذبذب والاضطراب والحيرة في فهم معانيها، ومن ثم إلى الخلط بين مدلولاتها والإساءة في استخدامها.

إن من الوظائف الأساسية للمعجم تسجيل طريقة النطق الصحيح للكلمات فإذا لم تكن لدينا معاجم تبين طريقة نطق الكلمات على غرار بعض معاجم اللغات الأجنبية الحية المتقدمة، فلا أقل من أن تلتزم معاجمنا الحديثة في طبعاتها الجديدة بهجاء الكلمات وإعجامها على نحو بيآن محدد. إن النقط والأشكال والحركات هي الرموز الصوتية التي «لها قيم محدودة في مقدورها تسجيل النطق، وبهذا يصبح من الضروري الاعتماد على هذه الرموز التي تكفل لنا الوصول إلى هذا الهدف بسهولة ويسر»[31]. هذا بالإضافة إلى إبراز الكلمات مع مرادفاتها أو شروحها وتفسيراتها في قوالب متميزة محببة إلى النفوس جلية في الأذهان. ويتطلب كل ذلك بطبيعة الحال أن يُنتقى للمعجم ورق جيد صقيل، لا ينضح فيه الحبر ولا يكشف ظاهره عن باطنه ولا تنفرش الحروف على سطحه. وأن تطبع الكلمات على هذا الورق طباعة سليمة أنيقة تبرز معها الحروف والعلامات بنحو محدد مقبول.

4- مما يجدر التنبيه عليه في هذا المجال بصورة خاصة حاجة العربية إلى معاجم تهتم بالشواهد التوضيحية، ولا نعني بالشواهد التوضيحية هنا تلك التي دأب المعجميون الأوائل على ذكرها لإثبات وجود الكلمة أو وجود أحد معانيها في لغة العرب أو لاستخلاص تعريف للكلمة أو استنباط قاعدة نحوية أو بلاغية، وإنما نقصد بها تلك الشواهد التي تذكر لتوضح

للقارىء معاني الكلمات وطرق استعمالها وتميز بين مدلولاتها الدقيقة وتفرق بين ماقد يبدو متشابها في ذهن هذا القارىء منها..

ولا فرق في أن يكون الشاهد التوضيحي جملة أو عبارة نثرية أو بيتاً من الشعر، مقتبسا أو موضوعاً من قبل مؤلف المعجم نفسه، منقولا بنصه أو بروحه، مقتبسا من نصوص مكتوبة أو نصوص منطوقة، مأخوذا من نصوص قديمة أو من نصوص لكتاب أو أدباء معاصرين. المهم أن يكون هذا الشاهد قصيراً لئلا يصرف القارىء عن الهدف الأساسي، وأن يكون سهلا فصيح الألفاظ سليم الصياغة سلس المعنى بحيث لا يشكل صعوبة لغوية جديدة، وأن يكون صافي اللغة نقي الألفاظ ليزيد من ارتباط القارىء باللغة الأصل، وبعيداً عن التكلف رشيق العبارة ليجذبه ويشده فيأنس الألفاظ ويتلقنها بيسر، وأن يكون كذلك ثري المعنى ليضيف إلى الفائدة اللغوية فائدة فكرية أو ثقافية، وأخيرا ألا يكون بعيدا في مضمونه عن محيط الناشىء أو القارىء وأجواء حياته وعن مستواه العقلي والمعرفي حتي يمكن من أن يستوعب هذا المضمون ويتفاعل معه ويدرك ارتباطه به وبواقعه العملي الفعلي.

إن الهدف الأساسي للشاهد التوضيحي الذي يجدر بالمؤلف أن يضعه دائما نصب عينيه هو أن يوضح معنى الكلمة أو مدلولها ويبين طريقة استعمالها للقارىء، وحبذا لو اجتمع في هذا الشاهد المنفعة اللغوية والمتعة النفسية والتوجيه السلوكي أو الخلقي السليم والفائدة الفكرية أو الثقافية في آن واحد.

كثير من الكلمات لا تتضح معانيها بمجرد ذكر ما يرادفها أو يفسر معناها من الكلمات الأخرى، كما أن هناك ألفاظا عديدة مشتركة المعاني وألفاظا أُخر متشابهات أو مترادفات في معانيها ظاهرا ومختلفات حقيقة، لأن كلاً منها يدل على حالة من حالات المعنى أو صفة من صفاته أو جزء متميز منه لا يتضح بالوصف، ولا بالتفسير المختصر ومثل ذلك كثير في العربية، ولابد لمثل هذه الألفاظ من ألفاظ أخرى تجاورها وعبارات تخلق سياقاً خاصاً يبرز ويميز معانيها.

يقول صموئيل جونسون: «لا يكفي العثور على الكلمة، بل يجب أن تكون متصلة بغيرها، لكي يتبين معناها من فحوى الجملة ومغزاها...»[32]. إن

السياق الذي يخلقه الشاهد التوضيحي سواء كان نثراً أو شعراً يعمل على تحديد أو تعيين معنى الكلمة ووصف توزيعها الدلالي، بما يحتويه من قرائن لفظية أو معنوية مختلفة. ومن هنا جاءت ضرورة استخدام الشواهد التوضيحية في معاجم الناشئة أو المعجمات المرحلية بصورة خاصة وفي المعجمات اللغوية العامة التي يحتاج إليها القراء بنحو عام. ويمكن أن يكون معجم الطلاب السابق الذكر، والذي ألفه كل من الدكتور صيني وحيمور حسن يوسف، ومعجم الأطفال Children Dictionary الذي أخرجته شركة هوتن مفلن Houghton Mifflin Company مثالا لمعاجم الناشئة التي تستخدم الشواهد التوضيحية المناسبة، وإن كان المعجم الأخير كبير الحجم ثقيلاً نوعاً ما بالنسبة للأطفال في مراحل تعليمهم الابتدائي.

اهتم المعجم العربي الأساسي الذي وضعته المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم اهتماماً ظاهراً بالشواهد التوضيحية أو الأمثلة السياقية التي توضح أو تشرح معاني الكلمات والتراكيب والصيغ اللغوية وتبين استعمالاتها بلغة معاصرة في الغالب، غير أن هذا المعجم لا يلائم الناشئين في كل مراحل تعليمهم وبجميع مستوياتهم العقلية واللغوية، لضخامة حجمه وسعة محتواه، ولصعوبة منهجه بالنسبة لغير المتقدمين منهم.

لهذا المعجم ـ كما هو مصرح في مقدمته[33] ـ سمة موسوعية، ويتصف بالإحاطة والشمول: «قد وسعت مادته كثيراً من مجالات المعرفة كالدين والآداب والعلوم والفنون والأعلام»، وبذلك أصبح يضم طائفة كبيرة من أسماء الأعلام، كأسماء القارات والبلدان والمدن والأنهار وأسماء النابغين في التاريخ العربي من خلفاء وقادة وفقهاء وعلماء وشعراء وأدباء وفنانين...إلخ»، هذا بالإضافة إلى أنه زود بمعلومات عن النظام الصرفي في اللغة العربية وقواعد الإملاء وعن اللغة العربية وطرائق تنميتها.. وهذه الصفات جعلت هذا المعجم غزير المادة، واسع المداخل، كبير الحجم، ثقيل الوزن. وكل ذلك ربما ينفر الناشىء أو يهيبه، فيستثقل حمل المعجم ويستصعب استعماله. إن هذه السمات لا تعيب هذا المعجم ولا تنتقص من قيمته ولا تتناقض مع الأهداف التي سعى إليها، لأنه لم يوضع أساساً للناشئة العرب في مراحلهم التعليمية المختلفة، وإن كان صالحاً للناشئين في مراحلهم الجامعية أو المتقدمة عامة، وإنما وضع في الأساس كما هو منصوص في

مقدمته أيضا: «للناطقين بغير العربية ممن بلغوا مستوى متوسطاً أو متقدماً في دراستها، وللمدرسين منهم وللطلبة الجامعيين من غير العرب خاصة، في أقسام الدراسات العربية والإسلامية في الجامعات الأجنبية والمثقفين منهم بصفة عامة»[34]. وإذن فقد خصص هذا المعجم في الأساس لطوائف من الدارسين أو المثقفين تطيق حمله ويتسع صدرها لاستعماله.

علاوة على ماذكر فإن هذا المعجم اعتمد النظام الجذري الذي يحوج الدارس إلى تجريد الكلمات وإرجاعها إلى أصولها، وإعادة الحروف المقلوبة والمحذوفة والمضعفة إلى أوضاعها الأصلية في اللغة، ومعرفة ذلك قد تصعب على كثير من الدارسين فضلا عن الناشئة في مراحل تعليمهم الإعدادي. وبناء على هذا فإن من المتوقع أن يجد الناشىء في مثل هذه المراحل صعوبة في اسخدام هذا المعجم أو في استخراج كثير مما يغمض عليه من معاني الكلمات منه.

5- ومن جملة الأمور التي يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار في صناعة المعجمات العربية وخاصة معجمات الطلاب التي يفترض أن تشارك في إغناء الحصيلة اللغوية اللفظية للناشئة سهولة تعريف الكلمات وبساطة شرحها، لكي يستطيع الناشىء إدراك مدلولات هذه الكلمات من غير عناء، ومن دون وقوع في اللبس أو الاضطراب. فمن المعاجم اللغوية ما تعرف أو تفسر فيها بعض الكلمات أحياناً بكلمات أخرى أكثر إبهاماً أو غموضاً، ومنها ما تفسر فيه الكلمات بذكر عدد كبير من المترادفات أو مجموعة من العبارات، مما يؤدي بالقارىء إلى الحيرة والتردد في الاختيار، لعدم معرفته بما يلائم سياق الكلام الذي يقرأه أو يسمعه، ومن ثم يؤدي به إلى النفور من استخدام المعجم. إن الشرح كما يقول الدكتور «جونسن» في مقدمة معجمه «يتطلب استعمال مفردات أقل إبهاما من الكلمة المراد شرحها، وهذا النوع من المفردات لا يمكن العثور عليه بسهولة دائما...»[35]، كما أن تحديد معنى الكلمة وتسهيل عملية إدراك وتمييز مدلولها المراد يتطلب تقليل المفردات المستخدمة في الشرح والتعريف إلى أدنى حد ممكن أو الاكتفاء بالمألوف أو المستخدم منها وترك النادر أو الشاذ الغريب.

6- لقد أشير فيما سبق إلى أهمية الصور والألوان والخطوط أو ما يسمى عموما بالشواهد الصورية في توضيح معاني الكلمات، سواء

استخدمت هذه الشواهد في المعجمات اللغوية أو في المقررات والكتب الدراسية. والشواهد الصورية يمكن أن تكون أشخاصا وأماكن وأشياء منظورة، كما يمكن أن تكون أرقاما وأشكالاً هندسية وخطوطا ورسوماً بيانية وخرائط ووسائل إيضاح أخرى، ترفق بالتوضيحات اللفظية لتزيدها بيانا وتساعد على فهمها واستيعابها.

لقد استعملت الشواهد الصورية في المعجمات أو كتب اللغة الحديثة منذ عام1657م حين أصدر «جون أموس كومنيس» Comenius كتابه الثنائي اللغة، العالم مصوراً Orbis Pictus[36]. وزاد الاهتمام بالشواهد الصورية في الوقت الحاضر وتطور استخدامها مع تطور وسائل الطباعة والتصوير، وعم استخدامها حتى شمل الكثير من أنواع المعجمات اللغوية والموسوعات العلمية والثقافية، والمعجمات والموسوعات العربية من جملتها.

إن للشواهد الصورية أثراً كبيراً ملحوظاً في توضيح معاني المفردات اللغوية وفي تحديد وتمييز هذه المعاني أو في تعزيز توضيحها وتحديدها الذي يتم عن طريق الألفاظ، وأخيرا في إسراع القارىء إلى إدراكها وتعميق فهمه لها. كما أن للشواهد الصورية أثرها في تثبيت الألفاظ مقترنة بمعانيها في ذهن القارىء، وفي ربطها في ذاكرته، وفي سرعة استحضارها واسترجاعها من هذه الذاكرة. إذ إن القارىء عندما ترد الكلمة التي اطلع على معناها في المعجم موضحاً بالألفاظ مجسداً بالصورة أو مقرباً بالرسم يسترجع خياله في كثير من الأحيان الصورة التي اقترنت بها في المعجم فيتذكر معناها. هذا إضافة إلى أن هذه الشواهد من شأنها أن تثير ولع القارىء وحب الاستطلاع لديه، وقد تبعث الشرور في نفسه أو تدفع عنه الملل، وبالتالي تزيد من إقباله على المعجم وعلى تعلم اللغة.

على الرغم مما للشواهد الصورية من دور إيجابي في إغناء الحصيلة اللغوية أو تعزيز وتثبيت جانب منها فإن الإفراط منها أو الإكثار منها لا يخلو من سلبيات.

أ- إن الإكثار من الشواهد الصورية أو الإفراط في استخدامها قد يضفي على المعجم صبغة تجارية منفرة أحيانا، إذ قد توحي للقارىء باستغلال اللغة للابتزاز والكسب المادي، وتشعره بنوع من الفضفاضية وضآلة القيمة العلمية للمعجم، أو أن المعجم يتحول من وسيلة لتعليم اللغة

إلى وسيلة للترفيه، وقد يشكل ذلك دافعاً نفسياً للانصراف عن المعجم وعن استخدامه.

ب- إن الصور والرسوم التوضيحية الجذابة الجميلة قد تستحوذ على اهتمام القارىء وخاصة الناشىء فينصرف إلى الاستمتاع برؤيتها وينشغل بها عن التعرف على معاني المفردات اللغوية.

جـ- إن الشواهد الصورية الكثيرة عادة ما تزيد من حجم المعجم ومن وزنه، ولا سيما إذا كانت الشواهد الصورية ملونة ومطبوعة على ورق صقيل يزيد سمكه عن سمك الورق العادي كما هو الجاري في بعض المعاجم الحديثة، وهذا قد يؤدي إلى عزوف القارىء - وخاصة الناشىء المبتدىء - عن تناوله واستخدامه لضخامته وثقله، كما يؤدي إلى زيادة تكاليفه وغلاء سعره، وبالتالي يقلل من تداوله وانتشاره وتحديد فاعليته.

د- هناك احتمال للوقوع في الخطأ أو الإرباك عنداستخدام الشواهد الصورية، كالخطأ في الإشارة إلى معنى دقيق، أو عدم القدرة على الفصل والتمييز بين مفاهيم متشابكة أو ظاهرة التشابه، ولا يخفى أن ذلك قد يوقع الناشىء في اللبس أو الخلط أو الاشتباه في تحديد المعاني وتمييزها، وخاصة تلك المعاني الجزئية الدقيقة منها، كما قد يؤدي إلى تصور مفاهيم خاطئة.

ولتكون الشواهد الصورية نافعة فعالة في تحقيق أهدافها يجب أن تكون في حدود المعقول، أي ألا تجعل من المعجم «ألبوم» صور غرضه التسلية والمتعة، ولا تجعل منه سفراً ثقيلاً ينوء القارىء بحمله ويتباطأ في استخدامه، كما يجب أن تكون الشواهد الصورية موجزة، يقتصر فيها على ما يبرز العناصر الجوهرية ويبتعد عما يمكن أن يصرف عن المعلومات الأساسية، وأن تكون وثيقة الصلة بموضوعاتها أو مدلولاتها، وأن تكون دقيقة واضحة محددة المعامل، تشير إلى المعنى وتبرزه وتميزه على نحو كامل ومفهوم، وتفضي إليه أو تدل ببساطة وسهولة(37).

هذه بعض الصفات التي يمكن أن تعمل على زيادة فاعلية المعجم في إغناء الحصيلة اللغوية اللفظية للناشئة على الأخص نكتفي بذكرها تاركين التفصيل فيها واستقصاء ما ذكره الدارسون الآخرون من صفات مقترحة لمجال آخر يختص بدراسة المعجم اللغوي. علماً بأن هناك طائفة أخرى من

المقترحات المتعلقة بهذا الموضوع مكملة لما ذكر في هذا المجال ذكرت في أثناء الحديث عن ظاهرة اللفظية وفي الفصل الخاص بدور المدرسة... وهناك بلاريب طائفة كبيرة من التوصيات الأخرى، أغنتنا عن ذكرها دراسات سابقة تناولت موضوعات مختلفة تهدف إلى تطوير صناعة المعجم العربي وتعزيز دوره في نشر اللغة والتمكين منها، أو إلى تطوير منهجية المعجم العلمي في استيعاب وتصنيف المصطلحات العلمية الحديثة وألفاظ الحضارة...[38].

ونرجو أن نكون قد وفقنا هنا لطرح ما يمكن أن يشارك تلك الدراسات فيما هدفت إليه، وما يمكن أن يعمل على تطوير معجمات الطلاب وعلى تسهيل نشرها ورواجها بينهم، وعلى تقوية ارتباطهم بها وتشجيعهم على استخدامها، لتتحقق بذلك فائدة المعجم ويبرز دوره كمصدر مهم من مصادر تنمية الحصيلة اللغوية، وفي إعداد الجيل المقبل والحاضر للعطاء الفكري والتطوير الحضاري.

الباب الثالث
وسائل لتنمية الحصيلة اللغوية

7 ممارسة النشاطات اللغوية

لقد سبق القول بأن ذاكرة الإنسان مهما كانت طاقتها وقوتها وسعتها لا تستطيع أن تحتفظ بكل ما يرد إليها أويودع فيها من معلومات لأمد طويل أو على نحو مستمر. وبناء على ذلك فإن قسطاً وافراً مما يحصل عليه أو يكتسبه الفرد من مفردات وتراكيب ومعان وصيغ لغوية من مصادرها السابقة الذكر لا يبرح أن ينسى مع مرور الزمن ويصبح في عداد المفقود، ما لم يحدث مايبقيه دائم الحضور نشطاً حياً في الذهن، مثله كمثل المعلومات الأخرى المكتسبة. ولا شك أن استمرار هذا النسيان وتزايده يؤدي إلى تضاؤل رصيد الفرد من عناصر لغته.

إن محصولاً لغوياً غائبا عن الذهن صعب الاسترجاع يتعذر استعماله يعتبر كالرصيد المحجور عليه أو كالرصيد الوهمي، مهما كان حجم هذا المحصول أو مقداره ومهما كانت أهميته. لا يكون هذا المحصول رصيداً حراً حقيقياً فعلياً مالم يرفع الحظر عنه ويصبح قيد الاستعمال قابلاً للتناول أو التداول. إن الكلمة المختزنة في الذاكرة، كمثل الكلمة المختزنة في القاموس، والكلمة اللغوية في القاموس هي كما يقول: (أوتو جسبرسن) «كالعملة في البنك، لها قوة التعامل ولكنها لا تمثل تعاملاً

بالفعل. أما الكلمة الواقعية أي في الكلام، فهي عملة جارية سيارة، لها نشاطها وقيمتها الواقعية»[1]. وبناء على ذلك كان لابد من إيجاد طريقة تجعل الكلمات المختزنة في الذاكرة عملة جارية سيارة فاعلة وذات قيمة واقعية وإلا كان وجودها كعدمها. لابد من سبيل لتحريك المحصول اللغوي المكتسب وإبقائه حياً نشطاً ليصبح ثروة فعلية نافذة التأثير صالحة للاستغلال دائمة الفائدة، قابلة للنمو والارتقاء، كمثل الكائن الحي.

ليس هناك طريقة لبعث الحياة أو الحيوية والنشاط في العناصر اللغوية المكتسبة خير من الممارسة الفعلية الدائمة للكلام بمختلف نشاطاته وأشكاله وأوضاعه الممكنة، واستغلال كل الفرص التي تسمح بها الإمكانات الفردية الخاصة وظروف الحياة الاجتماعية لتنفيذ هذه الممارسة، فالكلام «هو المادة التي تتكون منها اللغة»[2]، وهو الوسيلة التي تحيا بها اللغة ويتأصل ويستمر وجودها.

لاشك في أن استدعاء المعلومات المختزنة في الذاكرة واسترجاعها في الذهن يتوقف على أهمية هذه المعلومات وعلى ما تخلق من آثار في الفكر وما تترك من صدى في النفس، وعلى نوعية ومستوى العلاقة بينها وبين العوامل المثيرة أو ما يسمى في علم النفس بالدلالات أو الإلماعات المرتبطة بها[3]، ثم على مدى تكرار حدوث أو وجود هذه العوامل والدلالات، وأخيرا على نوعية المعلومات نفسها وطريقة تصنيفها أو تنظيمها وشكل دخولها إلى الذاكرة وطريقة استدعائها منها. غير أن كل المعلومات التي تختزن في الذاكرة مهما كان نوعها وشكلها ومهما كانت قيمتها وطريقة وصولها إلى الذاكرة وطريقة تصنيفها فيها، تبقى طافية أو عائمة في هذه الذاكرة زمنا يطول أو يقصر ثم يميل إلى الانحدار، ومن ثم إلى الركود والترسب، مالم يحدث ما يحركها ويثيرها ويبقيها عائمة أو طافية في الذهن. ومع مرور الزمن تدخل معلومات جديدة فتتداخل معها ثم تزيحها من الذاكرة وتحل محلها، أو يطول الزمن على ترسبها في قاع الذاكرة فتتضاءل آثارها في الذهن أو في النفس شيئاً فشيئاً حتى تذوي وتضمر أو تضمحل[4]، أو أنها تتكلس تماماً كما تتكلس الرواسب في قاع الحوض.

والمفردات والتراكيب اللغوية التي يتعلمها الإنسان أو يتلقنها أو يتلقاها من أي مصدر كان ـ مثلها مثل أي معلومات أخرى ـ تبقى طافية أو عائمة

في ذهن الإنسان زمناً كما تعوم ذرات المواد القابلة للترسب في حوض الماء، فإن وجد ما يثيرها ويحركها بقيت طافية أو عائمة فيسهل تناولها واستعمالها وتصبح كما يقال في التعبير الدارج: على طرف لسان من تلقنها، وإن لم يحصل ما يبقيها طافية عائمة وطال الزمن على هذا الحال مالت إلى الركود، وانحدرت إلى قاع الذاكرة ثم غابت في طياتها إلى درجة يصعب أو يستحيل استرجاعها وحضورها في الذهن مرة أخرى.

إن ما يبقي المعلومات المختزنة في الذاكرة حية حاضرة في الذهن سهلة الاسترجاع هو ممارسة استخدامها بصورة مستمرة، أو محاولة تطبيق ما يمكن تطبيقه منها، إذ إن ذلك يهيىء الارتباط الدائم بين هذه المعلومات وبين الحوافز وبالتالي يساعد على إتقانها وبلورتها وتعلقها وثباتها ونموها في الذاكرة، وهذا ما يجعل الممارسة شرطا أساسياً في التعلم وليس عاملا ثانويا أو حافزاً وعملاً اختياريا[5]. وإذا كانت هذه أهمية الممارسة بالنسبة للتعلم عامة فهذه الأهمية بلاشك تزداد بالنسبة لتعلم اللغة ـ بكل ما يتعلق بها من قواعد ونظم ومفردات وتراكيب وأساليب، حيث لا توجد وسيلة أخرى فاعلة تبقيها مترابطة الأجزاء والعناصر حاضرة في الذهن أفضل من الممارسة.

يقول (لودفج فتجنشتين) Ludwig Wittgenstein: «إن كل كلمة تبدو في حد ذاتها كما لو كانت شيئاً ميتا. وما الذي يعطيها الحياة؟ إنها تكون شيئاً حياً أثناء استخدامها، فهل دبت فيها الحياة بهذا الشكل أو أن الاستخدام نفسه هو حياتها؟»[6].

التخاطب والحوار أو (اللغة المحكية)

في أثناء التخاطب أو التحاور ـ وهو لون من ألوان الكلام وطريقة من طرق استخدام اللغة أو ممارستها ـ تزداد نسبة تسميع الكلمات التي تتلقاها الذاكرة، ويزداد ترددها على الذهن، ويتكرر استرجاع مجموعات كبيرة منها ربما لفترات طويلة ومستمرة، بحسب الفرص المتاحة لهذا التخاطب أو التحاور، وهذا لا يعمل فقط على تمكين الفرد من نطق هذه الكلمات نطقاً سليماً وإدراك ما تنتجه حروفها أو ترتبط به أصواتها من إيقاعات مختلفة التأثير، وإنما يزيد أيضا من ثبات هذه الكلمات في الذاكرة ويسهل

على مكتسبها استرجاعها من هذه الذاكرة واستحضارها عند الحاجة إليها دون بطء، مما يؤثر إيجابيا على تطور أو نمو الطلاقة اللغوية لديه.

والتخاطب بطبيعته يستدعي الحاجة المباشرة الملحة والفورية إلى القوالب والتراكيب اللفظية التي تسعف المتحدث أو المتخاطب وتمكنه من التعبير عما يجول في فكره أو يعتلج في نفسه دون تعثر أو توقف أو صعوبة، وهذا في حد ذاته يدفع إلى تحريك الذاكرة وإثارتها أو الإلحاح عليها من أجل الاستدعاء الفوري لما يسد الحاجة من محتوياتها من العناصر اللغوية، وإذا ما استمر وتنوع هذا التخاطب عمل على إبقاء نسبة جيدة مما تحتويه الذاكرة من حصيلة لغوية في حالة تأهب وتحفز ـ إن صح التعبير، أو في حالة حركة وإثارة دائمة وفاعلية مستمرة.

وقد يضطر الفرد في أثناء ممارسة اللغة المحكية حينما لا تسعفه ذاكرته أو لا يسعفه رصيده اللغوي اللفظي بالمفردات اللغوية المطلوبة أوالمناسبة التي يستطيع بها أدار مهمته أو دوره في التعبير، يضطر إلى الاقتراض من محدثه أو محدثيه أو يندفع إلى اكتشاف عناصر لغوية جديدة تمكنه من أداء دوره وتحقيق هدفه، يقول (رومان جاكوبسن) Roman Jakobson: «عندما يتكلم أحدنا إلى متحدث جديد يحاول دائماً، عمدا أو عن غير قصد، أو يكتشف مفردات مشتركة بينه وبين الآخر، فهو يستعمل ألفاظ المخاطب، إما لإرضاء المتحدث أو للتفاهم معه فقط أو للتخلص منه. ذلك أن الملكية الخاصة لا وجود لها في ميدان اللغة: كل شيء مشترك، والتبادل الكلامي، مثله في ذلك كمثل أي شكل من أشكال العلاقة الإنسانية»[7]. ومما لاشك فيه أن كثيراً مما يكتشفه الفرد المتحدث أو يقترضه من محدثه الآخر من عناصر لغوية يعلق في ذهنه ويثبت في ذاكرته ليشكل إضافات جديدة إلى رصيده اللغوي.

علاوة على ماسبق ذكره فإن ممارسة اللغة المحكية عامة تعتبر كما تقدم القول في فصل سابق أساساً مهماً في معرفة وإدراك معان ومدلولات وظيفية معجمية أو لهجية خاصة أو سياقية إيحائية جديدة للألفاظ التي سبق اكتسابها، كما تعتبر عاملا بالغ الأهمية في تثبيت المعاني والمدلولات التي سبقت معرفتها وسبق ارتباطها بهذه الألفاظ في ذهن مستخدمها، أو فى زيادة تحديد هذه المعاني وهذه المدلولات، فقد تختلف الكلمات في

صورها وإيحاءات حروفها المكتوبة عن صورها وإيحاءات أصواتها المنطوقة وتختلف في كيفيتها الموضحة في المعجم عن كيفيتها أو كيفياتها المتعددة في الاستخدام، فتساعد ممارسة اللغة المحكية على تحديد هذه الاختلافات وعلى التمييز والتفريق بينها، وتعين على معرفة المواقف والمجالات والكيفيات المختلفة لاستعمالها.

إن الفرد قد يكتسب من خلال علاقات واتصالات اجتماعية أو قراءات سابقة ألفاظاً بمدلولات معينة، وربما تكون هذه المدلولات المكتسبة متعددة ومختلفة، غير أن معاني الألفاظ بطبيعتها تتغير وتتطور، وقد تتغير مدلولات بعض الألفاظ التي سبق للمرء معرفتها، أو تكتسب هذه الألفاظ مع مرور الزمن وكثرة الاستخدام مدلولات جديدة تضاف إلى المدلولات القديمة، إذ «ليس للكلمة الواحدة معنى واحد ولا استخدام واحد وإنما تقوم الكلمة الواحدة باستخدامات لا حصر لها»[8]. و«ليس للغة حساب منطقي دقيق لكل كلمة معنى محدد ولكل جملة معنى محدد بحيث يمكن الانتقال من جملة ما إلى ما يلزم عنها من جمل حسب قواعد الاستدلال المنطقي، لكن الكلمة الواحدة تتعدد معانيها بتعدد استخدامنا لها في الحياة اليومية، وتعدد معاني الجملة الواحدة حسب السياق الذي تذكر فيه، وإن الكلمة مطاطة تتسع استخداماتها أو تضيق حسب الظروف والحاجات، وإن اللغة ليست كرجل صارم يعرف دائما ماذا يريد ويفعل دائما طبقا لقاعدة محددة، وإنما هي كرجل فضفاض متفائل له نشاط متعدد يتلاعب بما لديه من دون صرامة أو خطة محكمة»[9]. وهكذا فعن طريق الاستخدام المستمر وممارسة اللغة المحكية يتابع هذا النشاط الدائم للغة ويتعرف على ما يتغير أو يتطور أو يتجدد من معاني الألفاظ أو مدلولاتها المختلفة.

مهما كانت سعة المعجم، ومهما بلغ استيعابه لألفاظ اللغة ومعانيها أن يحيط بهذا الزخم الهائل من طاقات اللغة فيستوعب ويوضح جميع المعاني التي يمكن أن تحملها أو توحي لها ألفاظها، ويتتبع جميع مدلولات كلماتها التي تصخب وتتوالد وتتغير مع مرور الزمن دون توقف «إن المعجم عادة يقنع بتسجيل المعاني العامة، مهملا في أكثر الأحايين تلك الظلال المعنوية الكثيرة التي قد تفيدها الكلمة في السياقات المختلفة للكلام. هذه المعاني الأخرى إنما يتم إدراكها إدراكا دقيقا في الكلام المنطوق في المواقف اللغوية

الحية»[10].

للخواص الصوتية في الكلام المنطوق أثرها الكبير في تشكيل معاني الكلمات وفي تنوع وتفرع هذه المعاني وفي الكشف عنها وتمييزها وتحديدها أيضا، فبالإمكان أن يصبح للعبارة الواحدة عدة معان أو عدة إيحاءات وأن تكون الكلمة الواحدة دلالات مختلفة بسبب النبر والنمط الصوتي الذي تنطق به، أو بسبب الموقف الذي تلفظ فيه أو الإيقاع الذي نتج عن تجاورها مع كلمة أخرى في الجملة.

إن عبارة (يا إلهي) مثلا يمكن أن تفيد التحسر، كما يمكن أن تفيد التوجع والتألم أو التأفف والتضجر أو تعني مجرد الالتجاء إلى الله، «وذلك مرده إلى التلوين الموسيقي الذين يصاحبها والذي يأتي موائما لظروف الكلام في الوقت نفسه. والنتيجة الحتمية لهذا التلوين الذي يتتبع اختلاف المعنى من حالة إلى أخرى هي أن تصبح هذه العبارة عددا من العبارات ذات السمات الصوتية والنحوية المختلفة، بالرغم من اتفاقها في مكوناتها الصرفية... وفي الجملة (أنا لم أعرف هذا الرجل) مثلا يقع النبر القوي على الفعل واسم الإشارة الذي يليه. ولكن قد يحدث أن تتغير مواقع هذا النبر أو تتغير درجة قوته، بحسب الحالة المعينة والمعنى المطلوب، ويطبق هذا النهج خاصة إذا كان القصد تأكيد صيغة من الصيغ على وجه يفيد التباين والتخالف contrast، فقد ينتقل هذا النبر القوي إلى الضمير (أنا) أو إلى أداة النفي (لم)، على حين تقل درجة القوة في الكلمات المصاحبة لهاتين الصيغتين، والحصيلة الناتجة عن هذا التوزيع للنبر تتمثل في إبرار معان مختلفة للجملة»[11].

هذه المعاني المختلفة المتعددة التي تتوارد على الجملة الواحدة أو على كلمة معينة في هذه الجملة نتيجة لاختلاف الصوت أو قوة النبر أو ضعفه أو اختلاف ظروف الكلام والمواقف الانفعالية التي تصحبه أو تبعث عليه لا يسجلها المعجم ولا تستوفيها الحروف المكتوبة، «لأن اللغة المتكلمة من التعقيد بحيث تشتمل على أكداس من تفاصيل الشدة والتنغيم والنطق الفجائي، مما لايستطيع الرسم تصويرها مهما بلغ من درجات الكمال»[12]. هذه المعاني لا يمكن اكتشافها أو الكشف عن تفاصيلها ودقائقها وربطها بألفاظها في ذهن مكتسب اللغة أو مستخدمها ربطاً وثيقاً دقيقاً إلا عن طريق

التخاطب الفعلي المباشر.

كثير من الكلمات التي تكتسب قد لا تستوعب مفاهيمها أو لا تتحدد معانيها في الذهن على نحو دقيق إلا عند ممارستها في الكلام المحكي، لاسيما إذا كانت هذه المفاهيم أو المعاني عاطفية أو عقلية. ونتيجة لذلك فإن هذه الكلمات تبقى عالقة في الذهن دون معان، أو بمعان غائمة أو ملتبسة بعيدة عن التصور، لذلك فهي محتاجة إلى ما يجسد معانيها الحقيقية على نحو دقيق، وإلى ما يكشف عن طاقاتها الكامنة في أصواتها، عن طريق ربطها بالمواقف الانفعالية أو التصرفات الحركية العقلانية وعن طريق وضعها في سياقاتها المناسبة.

لا يتحقق الكشف عن معاني الكلمات وعن طاقاتها الإيحائية بمجرد حفظها واختزانها في الذاكرة، بل لا تكشف هذه الكلمات عن كل معانيها ولا تحددها بنحو ثابت دقيق بمجرد استخدامها في سياقات مكتوبة محدودة، وبناء على ذلك فإن المعجم، حتى لو كان معجماً سياقياً لا يعين على الكشف عنه هذه المعاني ولا على تحديدها بصورة قطعية ثابتة وتامة، وحتى لو استطاع تصوير أو تقريب بعضها فإنه لا يتمكن من استقصائها كلها مهما كانت سعته. «إن معاني الكلمات المخزونة في أذهان المتكلمين والسامعين لا تحظى بالدقة والتحديد إلا حين تضمها التراكيب الحقيقية المنطوقة»[13]. وليس هذا مقصورا على الكلمات ذات المعاني المتغيرة أو الألفاظ الغنية بالمعاني المجازية أو الإيحائية المختلفة وإنما حتى «الكلمات ذات المعاني المركزية الثابتة إلى حد مالها هي الأخرى صورة مختلفة في التطبيق والاستعمال»[14]. هذه الصورة أو الصور المختلفة يدركها السامع من خلال الموقف أو الحدث الذي تستخدم فيه ومن خلال تحليله لهذا الموقف أو هذا الحدث وربط ما ينبثق عنه من عناصر معنوية بالرموز اللغوية المستخدمة فيه ربطاً حياً مباشراً.

«إن مستعمل اللغة لايكتسب المعنى التام لأي كلمة ويستخدمها بدقة إلا عند سماعها بوصفها رمزاً يستخدم في مواقف متنوعة. وقد يختلف معنى كلمة ما اختلافاً كبيراً أو طفيفاً بالنسبة لمستعمل اللغة الواحدة، وحتى بالنسبة لأفراد أو جماعة بشرية صغيرة متوطنة Community. ولتعريف معنى أي كلمة، أي ما ترمز إليه بالنسبة لمستعمل واحد للغة، فإن من

الضروري تحليل جميع المواقف التي سمعها فيها واستوعب ما ترمز إليه، ومن ثم استخدامها في نفس المواقف، لكي نستطيع في النهاية عزل الملمح المشترك ومن ثم تحديده»[15]

وإذا كان لأصوات الكلمة المنطوقة أو المسموعة أثرها في خلق أو استيحاء معان جديدة للكلمة نفسها وفي تجسيد وتصوير وتحديد معانيها القديمة المكتسبة وتثبيت هذه المعاني في الذاكرة وجعلها جزءاً من الرصيد اللغوي الفاعل الحي فإن للكلمات في حالة نطقها أو سماعها أيضا الأثر الكبير في استدعاء ألفاظ ومعان أخرى ترتبط بها نوعاً من الارتباط، كما أن لها الأثر الملحوظ في بعث هذه المعاني والألفاظ من مكامنها في طيات الذاكرة وجعلها حاضرة في الذهن حية نشطة جاهزة للاستخدام. إن «الكلمة التي تطفو في الشعور لا تكون كلمة منعزلة، فإنها متى مثلت أمامنا، ولو في صفة واحدة منعزلة من صفاتها مع بقاء صفاتها الأخرى في الظلام، جرت وراءها جحفلا من المعاني والعواطف التي ترتبط بها بعرى دقيقة على استعداد دائم للكشف عن نفسها»[16]. ولاشك أن في ذلك ما يساعد على تنمية المهارات اللغوية على اختلافها.

ممارسة الكتابة

وإذا كان المجال لا يتسع لدى الفرد أحيانا في حالة التخاطب الشفهي للتداعي اللفظي أو تداعي الأفكار والمعاني إلا بشكل محدود أو ضئيل، بسبب السرعة التي يقتضيها هذا التخاطب أو بسبب سرعة الانتقال من فكرة إلى أخرى أو من موقف شعوري إلى آخر بإرادة من الطرف الثاني الذي يبادل الحديث. فإن الوضع يختلف عند ممارسة الكتابة، ففي حالة الكتابة لا يوجد طرف آخر يفرض إرادته في الإسراع بتغيير الموقف أو تحويل الفكرة وصرف الذهن عما يشغل الفكر، وإنما هناك طرف واحد يتحكم في زمن التخاطب وموضوع التفكير وزمن الإنتاج. فبإمكان هذا الفرد أن يطلق العنان لفكره وخياله فيستدعي ويتذكر ويغوص في طيات الذاكرة في لحظات من التأمل أو التخيل أو الكشف، ومن هنا تكون الفرصة أكبر عند ممارسة الكتابة لتداعي وتوارد التصورات والأفكار والمعاني والألفاظ المعبرة عنها أو المقترنة والمرتبطة بها، كما تكون الفرصة أكبر

أيضا لدوران ما يسترجع من الذاكرة ولبقائه طافياً حاضراً في ذهن من يمارس الكتابة، حتى مع تغير الموقف الفكري أو الشعوري، ولاشك أن لهذا الدوران وهذا الحضور أثره في نمو الطلاقة اللغوية.

في أثناء ممارسة الكتابة يتسع الوقت للتأمل والبحث في الذاكرة ويزداد الإلحاح عليها من أجل العثور على ما يتناسب مع المعنى أو الفكرة المراد التعبير عنها، وهذا ربما يتيح فرصة أوسع لإنعاش عناصر عديدة من الرصيد اللغوي المختزن؛ إن الكاتب هنا لا يرجع إلى ما طفح في ذهنه وطفا على سطح ذاكرته من العناصر اللغوية فحسب، إذ قد لا تغنيه هذه العناصر أو تسد حاجته وتلبي رغبته في التعبير، ولذلك فهو يطيل البحث والتأمل، ويسبر أعماق الذاكرة، لينتقي مما اختزن فيها أو كمن في طياتها من ألفاظ وتراكيب تنقل أفكاره أو أحاسيسه في شكل أدق وأعمق أو أجمل وأرق ما يمكن أن يكون، ولاشك أن مثل هذا البحث يتيح لكثير من العناصر اللغوية المختبئة في طيات الذاكرة بأن تطفح على سطح هذه الذاكرة وتسترجع، وربما اصطحبت معها عناصر أخرى وأبقتها ماثلة حاضرة في الذهن معها، فقد سبق القول إن «الكلمة التي تطفو في الشعور لا تكون كلمة منعزلة، فإنها متى مثلت أمامنا، جرت وراءها جحفلا من المعاني والعواطف التي ترتبط بها»، وبذلك فإن ممارسة الكتابة يمكن أن تعمل على انتشال طوائف من المفردات اللغوية من أعماق الذاكرة وبعثها إلى الحياة من جديد أو العمل على إنعاشها وإبقائها جاهزة للاستخدام.

والكتابة المقبولة أو المتعارف عليها في الأوساط الاجتماعية التي تكثر فيها الطبقات المثقفة أو المتعلمة تكون في الغالب باللغة الفصحى المحافظة المبسطة على الأقل، كما هو الحال في أوساط المجتمع العربي من هذا النمط، ولا تستخدم اللغة المحكية العامية أو اللهجة المحلية في الكتابة إلا في الأوساط المتخلفة اجتماعيا وثقافياً، أو الأوساط التي تزيد فيها نسبة الأمية عامة؛ ولذلك فالمفترض عند ممارسة نشاط الكتابة أن يوجه الاستخدام إلى الألفاظ والتراكيب اللغوية الفصحى الراقية، ويوجه البحث والتنقيب في ذهن أو ذاكرة الكاتب إلى هذه الألفاظ وهذه التراكيب، ومحصلة ذلك أن ممارسة هذا النشاط في معظم الحالات تعني إنعاش الألفاظ والتراكيب والصيغ اللغوية الانتقائية الراقية، والتي يغلب ألا تتيح اللغة

المحكية العادية الفرصة لإنعاشها مهما كان مستواها.

ممارسة القراءة

إن ممارسة القراءة تعتبر إلى جانب التخاطب نوعا من الرياضة النفسية، وخاصة في الأوساط المثقفة التي تقرب لغتها من اللغة الفصحى المبسطة، أو تبتعد شيئا ما عن اللغة العامية التي يزيد فيها الانحراف عن الأصل. وتنحصر هذه الرياضة كما يعبر فندريس: «في التوفيق بين الرسم والصوت وفي الجمع في دائرة الإدراك بين التصورات البصرية والتصورات السمعية»[17]. حيث يدرك الفرد خلال ممارسته لهذا النشاط أن مايراه مكتوبا بالمداد الأسود على الورق الأبيض ليس إلا صور الكلمات التي تسمعها أذنه، وبذلك تتم في ذهنه عملية الربط بين ما يسمع ومايرى وتتجسد في مخيلته ويزداد رسوخها في ذاكرته ويطول بقاؤها وحضورها، وعندئذ يسهل عليه استدعاؤها واستخدامها.

«عندما نسمع حديثاً ما نلاحظ في أغلب الأحيان أن الكلمات تقرع في نفس اللحظة جهازنا البصري بقدر ما تقرع جهازنا السمعي، بمعنى أن الأثر الواقع على المراكز السمعية ينتقل بدوره إلى المراكز البصرية وحينئذ نبصر الكلمات التي تسمعها آذاننا. بل نحن أيضا عندما نتكلم نرى الكلمات التي نلفظها، فتمر أمام عقلنا كأنها مسطورة في كتاب مفتوح. والصورة التي تتخذها على شفاهنا محددة غالباً بالمنظر الذي تظهر فيه أمام عقولنا. لذلك كان من خير الوسائل لتجنب أخطاء النطق أن نرجع إلى صورة الكلمة البصرية التي تصحب دائما صورتها السمعية في ذهننا. وكذلك صورة الكلمة البصرية يصحبها عند القراءة إحساس سمعي، فنرانا نعني لأنفسنا جمل الكتاب الذي نقرؤه، وعندما نكتب، نرى قلمنا يتبع الإشارات التي يميلها عليه الصوت الداخلي، فيمكننا أن نقول إنه في أثناء النشاط اللغوي لدى الشخص المتحضر العادي، تشترك صورة اللغة جميعها في العمل»[18]. وعن طريق هذا الاشتراك تحفر صورة الكلمات في الذاكرة بطابع وشكل أدق وأعمق.

ومثلما تساعد ممارسة اللغة المحكية على تجسيد أو تصحيح نطق بعض الألفاظ التي نطلع عليها مدونة مكتوبة أو على تجسيد وترسيخ

معاني هذه الألفاظ في الذهن كذلك تساعد القراءة والاطلاع على الكلمات في صورها البصرية المكتوبة على تصحيح نطق أو هجاء بعض الكلمات التي تسمع أثناء ممارسة التخاطب وعلى تحديد المعاني الوظيفية لهذه الكلمات والتأكد منها أو تعزيز فهمها على حقيقتها.

إن اللغة المنطوقة بعامة مستوياتها زاخرة بالألفاظ حافلة بالمعاني، ولكن هذه اللغة في جميع صورها وأشكالها وبكل عناصرها خاضعة للتأثيرات الفردية والاختلافات اللهجية، تميل دائما إلى الابتعاد عن المثل الأعلى، وكثيرا ما تنحرف عن اللغة الأصلية النقية، فتتعرض الكلمات فيها إلى التغيير والتصحيف والتحريف وتتباين أحيانا معاني مدلولات الألفاظ تبعا لتباين اللهجات والمستويات الاجتماعية. بينما تبقى اللغة المكتوبة في أغلب الأحوال ثابتة، محافظة على أصالتها ونقائها، حيث إن الكلمة «إذا سجلت عندما تخرج من بين حواجز الأسنان، استقرت إلى الأبد كأنها وثيقة إثبات؛ وبعد كل هذا فإن الإنسان يؤخذ بما كتب». فالكتابة بعد أن لم تصبح رباطاً سحرياً، قد بقيت رباطاً على كل حال»[19].

وعلى الرغم من أن الكتابة هنا تقتفي في العادة أثر النطق في الأصل، وأن اللغة المتكلمة أساساً هي المنبع الذي استمدت منه اللغة الكتابية، تبقى اللغة المكتوبة المرجع الثابت الرصين الذي يعتمد عليه الإنسان المتحضر في كبح جماح اللغة المنطوقة التي تخضع للتأثيرات والتغيرات السريعة وتخرج عن الأصل في كثير من الأحيان.

ونتيجة لثبات اللغة المكتوبة واستقرارها النسبي، بالإضافة إلى «انتقال السلسلة الكلامية من المستوى الزمني إلى مستوى الإشارات المكانية» كما يعبر (رومان جاكوبسون): تبقى الكلمات بالنسبة للقارىء موجودة، وهو يستطيع أن يعود من العنصر اللاحق إلى ما سبقه من العناصر»[20]. لا ليصحح ما قد أخطأ في نطقه أو تصوره من هذه العناصر فحسب، وإنما ليدرك ما قد فاته استيعابه أو فهمه أو تذكره منها أيضا يجدد العهد بما نسيه من الألفاظ والمفاهيم، وهكذا تعمل ممارسة القراءة على زيادة فرص استيعاب الفرد لمعاني اللغة وفرص ربط هذه المعاني بألفاظها على نحو وثيق صحيح، كما تعمل على إنعاش العناصر اللغوية التي يكتسبها أو على تعزيز تذكر هذه العناصر.

ورغم ثراء اللغة المحكية وغزارة ما تتسع له من الألفاظ والمعاني والمفاهيم والإيحاءات والإيماءات الصوتية اللغوية، فإن اللغة طبقية متنوعة، تختلف تبعا لاختلاف طبقات المجتمع واختلاف مستوياته وتبعا لاختلاف مواطن فئاته وما تخضع له هذه المواطن من عوامل تؤثر في لغة ساكنيها، فلكل محيط اجتماعي لغة تتناسب معه في مفرداتها وتعبيراتها وطرق نطقها»[21]، ونتيجة لذلك فإن ما يكتسبه الفرد من رصيد هذه اللغة من خلال ممارسته لها مرهون بما يتاح له من فرص التنقل بين طبقات مجتمعه والاختلاط بأفراد هذه الطبقات وممارسة اللغة بشكل كاف معهم.

إن محصول الفرد مستخدم اللغة من مفردات لغته المحكية العامة في الغالب محدود بحدود جغرافية وتاريخية معينة، وهي حدود البيئة الزمانية والمكانية التي يمارسه هذه اللغة فيها، وبحدود المجموعة البشرية التي يمارسها معها ومدى ما تمتلك هذه المجموعة من موروث لغوي، وما استطاعت أن تطور أو تولد من عناصر لغوية جديدة، لا يتجاوزها إلا عندما ينتقل إلى بيئة اجتماعية من نفس المجموعة اللغوية لها مستوى لغوي جديد، لا يتجاوزها إلا عندما ينتقل إلى بيئة اجتماعية من نفس المجموعة اللغوية لها مستوى لغوي مختلف، بينما يمكنه أن يتجاوز حدوده الجغرافية والتاريخية والاجتماعية، فيطلع على اللغة نفسها في مختلف عصورها، ويكتسب الكثير من مفرداتها القديمة والحديثة، الأصيلة والدخيلة، الثابتة والمتغيرة، من خلال ممارسته للقراءة، دون أن يحتاج إلى الانتقال من محيطه الاجتماعي الذي يعيش فيه، لأن المادة المقروءة تدون عادة باللغة الفصحى المشتركة التي يتفق أفراد الجماعة اللغوية في مختلف عصورهم ومواطنهم عليها أو على معظم جوانبها، كما أن بوسعه أن يصل إلى هذه المادة ويستفيد منها حيث ماكان، لاسيما في عصرنا الحاضر حيث المواد المقروءة بمختلف أشكالها وموضوعاتها متوافرة لمعظم القطاعات الاجتماعية.

وإذا كان للغة المحكية أثرها الكبير في إمداد الفرد بالألفاظ والتراكيب المستخدمة في الحياة العملية الفعلية بمختلف مدلولاتها الوظيفية ومعانيها الانفعالية وإيحاءاتها الصوتية والإيقاعية وتنمية محصوله اللغوي بها، فإن للقراءة أثرها الكبير ـ كما سبق القول في فصل سابق ـ في تنقية هذا

المحصول وتهذيبه وإغنائه بألفاظ اللغة الانتقائية التي تصلح للتخاطب والتواصل اللغوي بمستواه الفصيح الراقي الذي يحتاج إليه الإنسان المثقف المتحضر.

إن اللغة المحكية اليومية بجميع مستوياتها عادة ما تكون ـ كما تقدمت الإشارة ـ عرضة للتأثيرات الفردية والاجتهادات الخاصة والتغيرات السريعة، فتتعرض الكلمات فيها نتيجة لذلك إلى التغيير والتصحيف والتحريف، وتتباين مدلولات كثير من ألفاظها تبعاً لتباين المستويات الاجتماعية واللهجية، إضافة إلى ذلك فإن هذه اللغة كثيرا ما تخضع دون كوابح صارمة للتأثيرات اللغوية الخارجية، فتتسارع إلى الدخول في صراعات مع لغات أجنبية معايشة أو مشاركة أومجاورة، وتتأثر بها، فتتداخل عباراتها وكلماتها مع عبارات وكلمات من تلك اللغات، كما هو الحال في عدد من أقطارنا العربية التي لها علاقات ثقافية وتجارية وسياسية مع دول أجنبية كدول الخليج العربي، وكما هو الحال في البلدان العربية التي تضم أكثر من قومية غالبا ما تنحرف عن اللغة الأصلية النقية، وتتغير كثير من عناصرها وطرق تكوين وتركيب هذه العناصر، بينما تبقى اللغة المكتوبة في أغلب الأحوال ثابتة محافظة على أصالتها ونقائها. وبذلك فهي تظل المعين الصافي الذي يمكن أن يستقي منه الإنسان المتحضر عن طريق ممارسة القراءة جل ما يحتاج إليه من مفردات فصيحة نقية مقبولة في مجال التخاطب المكتوب الذي أصبح يفرض نفسه في أغلب مجالات حياتنا الحاضرة.

وفي أثناء ممارسة القراءة يكون إنعاش وإنماء المخزون اللغوي مباشراً وسريعاً، إذ إن القارىء يحتاج إلى تفسير ما يمر به من عبارات وألفاظ حاجة ملحة لا يتمكن معها من التوقف، لأنه محتاج إلى فهم وإدراك ما يقرأ، وإلى أن تكون المعلومات والمعارف أو المعاني التي يتلقاها مترابطة الأجزاء متكاملة العناصر، وبهذا تكون عملية التنقيب والبحث في الذاكرة عن معاني ومدلولات المفردات اللغوية في فاعلية مستمرة وسريعة، إضافة إلى أن صور الألفاظ والعبارات التي يراها القارىء تعمل أحيانا كحوافز ومثيرات وروابط مؤثرة تساعد على انتشال ما قد ركد أوترسب من مدلولاتها أو معانيها في قاع الذاكرة.

علما بأن رؤية الألفاظ نفسها مصوغة في عبارات يضاعف من رسوخها

وثباتها مع مدلولاتها في الذهن، وبذلك تزداد سرعة تصورها واستدعاءها عند الحاجة إليها في وقت آخر، وقد تجلب بعض الألفاظ مرادفاتها أو مضاداتها أو ما يشابهها في الأصوات أو التراكيب إلى سطح الذاكرة عن طريق التداعي، لأن الذهن أحيانا «يميل إلى أن يصل بين الكلمات تبعاً لشكلها الخارجي»[22]، فعندما يمر القارىء مثلا بكلمة (طِراز) قد يتذكر كلمة (نسق) أو (نوع)، وعندما يمر بكلمة (يقدم) قد يتذكر كلمة (يحجم)، وحالما يرى كلمة (شباب) ربما تتداعى إلى ذهنه كلمة (شهاب) أو (شعاب). وهكذا بالنسبة للناطق أو الكاتب.

إيحاء الألفاظ بمعانيها خلال الممارسة

ومع أنه من الصعب أن نتصور ما ذهب إليه عباد بن سليمان، وابن جني[23] ومن حذا حذوهما من الباحثين الآخرين[24] من أن هناك صلة بين الألفاظ ومدلولاتها أو بين الأسماء ومسمياتها، وأن اللغة محاكاة لأصوات الطبيعية وما سمي حديثاً بنظرية (البو-وو) Bow-waw[25]، وذلك لأن اللفظ، كما يقول السيوطي «لو دل بالذات [على معناه] لفهم كل واحد منهم كل اللغات، لعدم اختلاف الدلالات الذاتية، واللازم باطل والملزوم كذلك»[26]. غير أنه يمكن القول بأن هناك كلمات تعبر بأصواتها عن معانيها، أو على الأقل تقرب هذه المعاني إلى الذهن وتوحي بها إليه، فإذا ما سمعها الإنسان عند ممارسته للتخاطب مع الآخرين أو رآها في نص مقروء يتجسد في مخيلته وقع أصواتها مرتبطة بعضها إذا وردت هذه الكلمات في سياقات ملائمة مهيئة لعملة الحدس، كما يحدث ذلك لكلمات مثل: خرير، حفيف، قهقهة، زقزقة، وشوشة، طقطقة، قضم، شد، مد، فهذه الكلمات قد توحي لناطقها أو لسامعها أو قارئها بمدلولاتها، وإذا ما صح هذا الافتراض أمكن القول بأن الإنسان يستمد أثناء ممارسة التخاطب أو القراءة وبطريق الاستيحاء أو الحدس عدداً كبيراً من المفردات أو معاني هذه المفردات فيزيد بها حصيلته اللغوية سعة أو ثراء.

أهمية السياق:

ومع أن سياق الكلام المقروء أو المنطوق أو المكتوب قد يخلق للكلمة قيمة

«حضورية» كما يعبر فندريس[27]، فإن المعاني المختلفة للكلمة التي قد تكون كامنة في الذهن ربما تتداعى وتستحضر أيضا، لأن «الكتابة تخلق ماسماه بعض الباحثين لغة (طليقة من السياق)»[28]. ولاشك أن هذه اللغة الطليقة تفسح المجال واسعاً لعملية التداعي بل إنها تحفز على التداعي في كثير من الأحيان، ليس تداعي الأفكار فحسب وإنما تداعي الكلمات المتماثلة أو المتشابهة في الشكل أو المعنى أيضا. ولاشك أيضا في أن التداعي الذي يمكن أن يحصل في أثناء ممارسة الكتابة أو القراءة أو الحديث الشفهي على هذا النحو من شأنه أن يعمل على تثبيت وتعزيز وجود الكلمة المكتوبة أو المقروءة أو المنطوقة نفسها أو على اكتشاف معنى جديد لها وجعلها هي وما يستدعى إلى الذاكرة بسببها حاضراً في الذهن مستعداً للظهور جاهزاً للاستعمال.

الممارسة وتنمية الرصيد اللغوي

إن ممارسة استخدام المحصول اللغوي المختزن في الذاكرة لا تزيد من حيوية وإنعاش هذا المحصول وحضوره الدائم في الذهن ومن فاعليته في التعبير فحسب، وإنما تعمل أيضا على تنميته والإسراع في إغنائه، فمن الثابت في علم النفس أن الخبرات أو المعلومات القديمة تساعد على خفض الفترة الزمنية اللازمة لتعلم مهارات جديدة أو تلقي معلومات جديدة[29]. وهذا المبدأ يتمثل بصورة أكثر وضوحاً في تعلم اللغة وتلقن مفرداتها وصيغها، فالمفردات المدركة شكلا ومعنى والمختزنة في ذاكرة الفرد تعينه على تصور أو إدراك مفردات أخرى مرتبطة بها أو مجاورة لها في كلام يقرأه أو يسمعه، إذ إنها تخلق سياقاً معيناً يعين على إدراك واستيعاب ما لم يوجد في الذاكرة من قبل، وبالتالي تدخل العناصر الجديدة إلى الذاكرة بسهولة نتيجة لارتباطها بالعناصر القديمة وقد تطرق فندريس إلى هذه الفكرة بقوله:

«عندما نسمع جملة أو نقرؤها نرى الكلمات التي تشتمل عليها يفسر بعضها بعضا، فإذا كانت واحدة منها غير مألوفة لنا - والواقع أن هناك دائما فترة في حياتنا نسمع فيها الكلمة لأول مرة - حاولنا بطبيعة الحال تفسيرها معتمدين على سياق النص، وهذه هي الخطة التي يتبعها التلاميذ

عندما يحاولون ترجمة نص أجنبي، ولكنها تصحح في غالب الأمر، لأن الكلمة تقابلنا بعذ لك في جمل أخرى مع كلمات غيرها تحدد لنا معناها. وعلى هذا النحو يثبت في الذهن معنى كل كلمة»[30].

إن هذا القول يقرب من قول (فتجنشتين) ضمن تحليلاته للغة حيث يقرر أن معنى الكلمة «يتحدد بناء على الظروف المختلفة التي تستخدم الكلمة في حدودها بالفعل» وشرح معنى الكلمة «يكون بإظهار كيفية استخدامها»، لذلك دع الألفاظ تعلمك وتوضح لك معناها[31] من خلال استخدامها سواء كان هذا الاستخدام مقروءاً أو مسموعا.

ويمكن القول في هذا السياق إنه كلما كانت العناصر القديمة أوفر كان الترابط أكثر ودخول العناصر الجديدة أيسر، وكلما قلت العناصر القديمة قلت نسبة الترابط وصعب التصور وتعثر رسوخ العناصر الجديدة في الذاكرة، لأن توافر العناصر القديمة يؤدي في الغالب إلى زيادة الفرص لإدراك معاني الكلمات الغريبة في سياقاتها الجديدة.

إن ألفاظ اللغة المكتسبة كلما كانت مستمرة الحضور في الذهن كانت عملية اكتساب الألفاظ أو المواد الجديدة أسرع وأكثر إيجابية، حيث تكون عملية تذكر واستيعاب ما يقرأ أو يسمع أسرع، كما تكون عملية اكتساب المفردات والألفاظ الغريبة المجاورة لها المرتبطة بها شكلا أو معنى في سياقاتها القائمة أسرع أيضا. وهكذا فإن المفردات الدائمة الحضور في الذهن تستحث باستمرار مثيلاتها في المعاني أو الأصوات والأشكال إلى الانبعاث والظهور ويزيد بعضها من نسبة فهم وإدراك بعضها الآخر، ويستمر اختمارها وتبلورها في الذهن فتتفرع عنها مدلولات ومعان فرعية جديدة وتتولد من صياغاتها وتراكيبها القديمة صياغات وتراكيب جديدة. ولعل هذا ما كان يقصده الجاحظ من قوله: إن الألفاظ «إذا طال مكثها تناكحت ثم تلاقحت فكانت نتيجتها أكرم نتيجة وثمرتها أكرم ثمرة، لأنها حينئذ تخرج غير مسترقة ولا مختلسة ولا مغتصبة ولا دالة على فقر»[32].

8 وسائل إجرائية لتنمية الحصيلة اللغوية

إضافة إلى ما سبق الحديث عنه أو الإشارة إليه ضمن بعض الفصول السابقة من وسائل لتنمية حيويتها في التعبير بالإضافة إلى إغنائها، وخاصة لدى الناشئة الذين تتوافر لديهم فرص التعليم، ويتهيأ لهم الإشراف الواعي المؤهل من لدن الأسرة، ومن أهم هذه الوسائل مايلي[1]:

1- **لعبة الكلمات المترادفة**[2]: وهي أن يعطى الناشىء مجموعة من الكلمات متفرقة أو موضوعة في جمل مفيدة جيدة السبك، سليمة التركيب، ثم يطلب منه الإتيان بما يماثلها أو يشابهها في المعنى أو يفسرها من الكلمات أو العبارات، إما عن طريق ملاحظة السياق ثم البحث في مخزون الذاكرة من المفردات اللغوية عن المطلوب، وإما عن طريق البحث والتفتيش في معاجم اللغة المناسبة، وإما عن طريق البحث في الكتب والمقررات الدراسية التي تهتم بشرح وتوضيح معاني المفردات اللغوية، مثل كتب المطالعة وكتب النصوص الأدبية وغيرها من المقررات التي يهتم عادة بتفسير الكلمات وبيان معانيها فيها.

2- لعبة الكلمات المتضادة[3]: وهي أن تعطى للناشىء مفردات لغوية متفرقة أو موضوعة في جمل مفيدة وسياقات مناسبة، ثم تطلب منه معرفة ما يضادها ويناقضها في المعنى، بالبحث عنها على غرار البحث عن المترادفات المذكورة آنفا.

يرجح أن توضع المفردات اللغوية المطلوب إيجاد مرادفاتها أو أضدادها في جمل سهلة جميلة السبك، مشوقة من حيث المضمون، فذلك يساعد الناشىء على استدعاء ما يناسبها أو يرتبط بها من ألفاظ مختزنة في ذاكرته، ويترتب على ذلك حينئذ أن تعين وتحدد هذه الكلمات، إما بأن تكتب بلون أو (بنط) خطي متميز غير لون الكلمات الأخرى لمرتبطة بها (إن كانت موضوعة في جمل)، وإما أن تكتب بأحرف مضغوطة أو بارزة. إن ذلك يساعد على تثبيتها في ذاكرة الناشىء ويعين على الإسراع في تذكرها واستدعائها في حالة احتياجه إليها فيما بعد.

ومما يساعد أيضا على إنجاح لعبتي المترادفات والأضداد ويشجع على الاستمتاع بهما أو تقبلهما تهيئة معاجم المترادفات ومعاجم الأضداد التي سبق الحديث عنها، في فصل سابق، ثم إرشاد الناشئة إلى هذه المعاجم وحثهم على استخدامها إن كانوا في مستوى مناسب لذلك[4].

3- لعبة الكلمات ذات المقاطع المتشابهة في أصواتها: وهي أن يعطى للناشىء مجموعة من الكلمات متفرقة أو موضوعة في جمل تامة وسياقات مناسبة، ثم يطلب منه البحث عن ألفاظ مشابهة لها أو قريبة الشبه منها، في الأصوات أو الأشكال أو عدد المقاطع أو الحروف: (فول، غول ـ نور، طور، ثور، جور ـ جوز لوز ـ فرقع، برقع، غربل، سربل ـ صلصال، خلخال ـ مزمار، محفار ـ بارع، فارع، ناجح، عامر...).

4- لعبة الكلمات التي تبدأ بحرف واحد: وهي أن يعطى الناشىء مجموعة من الكلمات مختلفة في أصواتها أو حروفها الأولى، ثم يطلب منه أن يأتي بكلمات مماثلة لها من حيث بداياتها (الحرف الأول). ويمكن الاكتفاء في كل جولة واحدة من هذه اللعبة بخمس أو عشر مفردات، يأتي بها الناشىء على الصفة المطلوبة. فتعطى على سبيل المثال المجموعة التالية من الكلمات: (فول، جرس، سائق، نحلة، طبق) فيأتي بما يماثل الكلمة الأولى في المبدأ، مثل: (فول، فروسية، فلك، فرح، فراسة، فجوة، فلاة، فذّ،

فيصل، فسيلة....)، وبما يماصل الكلمة الثانية في المستهل مثل: (جبان، جبل، جعل، جراب، جاهل، جندب...) وهكذا يوالي التمثيل للكلمات الباقية.

ويمكن أن تعطى للمتسابقين مجموعة من الكلمات على شكل طوائف أي، طائفة من الأفعال ثم طائفة من الأسماء، وطائفة من الصفات وهكذا.. ويستحب إرشاد المتسابق الناشىء في حالة عجزه عن الإتيان بالمطلوب إلى الرجوع إلى المعاجم المناسبة التي تتبع النظام الهجائي الألفبائي، وهي تمثل الجانب الأكبر من المعاجم سواء في العربية أو في غيرها من لغات العالم على نحو ما تبين في الفصل الخاص بالمعاجم. ويستحسن كذلك أن يطلب من الناشىء أن يضع المفردات اللغوية التي يأتي بها في جمل وسياقات مناسبة بعد أن يفسر له ما يعرف معناه منها.

5- لعبة الكلمات المنتهية بقافية واحدة: ويمكن إجراء هذه اللعبة على غرار اللعبة السابقة، ماعدا أن الكلمات المطلوبة هنا هي الكلمات المنتهية بحرف واحد. مثل: موز، لوز، جوز، جَور، نُور، طور، حور ـ لحم، رحم ـ مهذار، ترثار ـ جلجل، خلخل...

يمكن إجراء هذه اللعبة شفهيا وتحريريا، كما يمكن أن تكون جماعية وفردية، كما هو الحال في عدد من اللعب الأخرى المذكورة، فإذا أجريت على شكل فردي فقد تنفذ بصور مختلفة، مثل:

ا- أن يطلب من الناشىء ـ لاسيما إذا تم تنفيذها شفهيا ـ الإتيان على سبيل المثال: بـ: اسم ينتهي بلام، فعل ينتهي بلا، صفة تنتهي بلام وهلم جرا..

ب- أن يقال له اذكر إسمك منتهيا بلام، لقبك منتهيا بلام، طعاما تحبه منتهيا بلام، مكان زرته منتهيا بلام، صديقا تصاحبه اسمه منته بلام، أداة تستخدمها اسمها منته بلام...

ويحبذ إرجاع الناشىء في هذه اللعبة إلى معاجم القافية مثل كتاب الصحاح للجوهري ومختار الصحاح للرازي، والقاموس المحيط للفيروز آبادي، وتاج العروس للزبيدي... هذا إذا كان قادرا على استخدام مثل هذه المعاجم. أما إذا لم يكن قادرا فحبذا لو يعطى قوائم من الألفاظ مرتبة حسب قوافيها، أو يرشد إلى نصوص مناسبة تشتمل على كلمات متماثلة في نهاياتها، كالنصوص المسجوعة أو المقطوعات الشعرية المقفاة...

6- الكلمات التي يوحد بينها حرف واحد: وهذه اللعبة مشابهة للعبتين السابقتين تقريبا، والشيء الذي يميزها هو أن الحرف الذي تتحد فيه الكلمات هنا لا يشترط أن يكون في بداية الكلمة أو في نهايتها، وإنما يكفي أن تشتمل عليه حروف الكلمة وحسب، فتعطى كلمات مثل: درع، صدغ، مداعبة، فرقد، زمردة، فالحرف المحدد المشترك هنا هو (الدال).

ولزيادة فاعلية هذه اللعبة يمكن مطالبة الناشئ بالإتيان بمعانيها إن كان في استطاعته ذلك، أو توضح له معانيها ليربط بين الألفاظ ومدلولاتها، كما يمكن مطالبته بالمزيد من الكلمات المماثلة لها، أي المتحدة معها في الحرف نفسه.

إن الفائدة المرجوة من اللعب الأربع السابقة هي توجيه الناشئ للربط بين أشكال الكلمات لأن هذا الربط يمكن أن يساعد على تثبيت الكلمات في الذهن، حيث إن إحداها تذكر أحياناً بالأخرى، لأن الذهن كما تبين لنا من قول العالم اللغوي فندريس «يميل إلى أن يصل بين الكلمات تبعا لشكلها الخارجي»،[5] فإذا ما اقترنت هذه الكلمات لمعانيها تضاعفت الفائدة. إضافة إلى ذلك كله فإن عملية المقارنة والربط من شأنها أن توسع من آفاق الناشئ الذهنية وقدراته الخيالية وتعوده على الربط بين الأشياء وعلى المقارنة بينها، في سبيل العثور على جهات الاختلاف ونواحي الاتفاق، وهذا في حد ذاته عمل فكري وجهد ذهني يدعم تطوره العقلي والثقافي معاً ويزيد من حصيلة تجاربه، ولا ينحصر هذا المكسب في اللعب الأربع المذكورة وحدها وإنما يشمل عدداً من اللعب الأخرى التي سنأتي على ذكرها.

7- لعبة الكلمات المتحدة الموضوع: وهي أن يطلب من الناشئ الإتيان بمجموعة من الكلمات المرتبطة بموضوع أو جنس أو عمل معين، أو مرتبطة بموقف شعوري أو فكرة أو وظيفة أو جهة محددة، مثل:

أ- كلمات تتعلق بأنواع الملابس القديمة أو الحديثة، الملابس المستخدمة في الإطفاء، ملابس الرياضة، الملابس النسائية أو الرجالية، ملابس الغوص، أو الملابس بصورة عامة.

ب- كلمات تتعلق بأنواع المأكولات مثل: المأكولات الشعبية أو الفاخرة، الطبخات القديمة، الخضراوات، الفواكه، أطعمة الطيور، زاد المسافر، أو الأطعمة عامة.

ج- ألفاظ تتعلق بأنواع السيارات أو وسائل النقل، أو ترتبط بمهنة النجارة أو الفلاحة أو الكتابة أو مهن ووظائف حياتية أخرى.

د- ألفاظ تدل على السرور أو الغضب أو الفرح، أو الحزن وماشابه ذلك.

هـ- أسماء صغار الحيوانات أو صغار الطيور، أو ما يطلق على الإنسان في جميع مراحل حياته وما إلى ذلك من موضوعات.

ويمكن أن تطبق لعبة (القافية) أو الكلمات المتماثلة في أوائل حروفها، التي سبق الحديث عنها ضمن هذه اللعبة أيضا، فتصبح اللعبة مزدوجة الشكل وربما كانت مضاعفة الفائدة أيضا. ويستعان في هذه اللعبة بالمعاجم الموضوعية مثل: كتاب «فقه اللغة» للثعالبي، المخصص لابن سيده، «متخير الألفاظ» لأحمد بن فارس، «جواهر الألفاظ» لقدامة بن جعفر، كتاب «الألفاظ الكتابية» لعبد الرحمن بن عيسى الهمذاني، «الإفصاح في فقه اللغة» لحسن يوسف موسى وعبدالفتاح الصعيدي و«الرافد» لأمين ناصرالدين وغيرها من معاجم المعاني التي ذكرت ضمن قائمة ملحقة بالفصل الخاص بالمعاجم اللغوية..

8- لعبة الكلمات الملونة: وهي أن يعطى الناشىء مجموعة من الكلمات المختلفة المعاني ثم يطلب منه تلوين الكلمات بحسب معانيها أو دلالاتها. فالكلمات الدالة مثلا على الغضب تلون باللون الأحمر، والدالة على الرضا بالأخضر، والدالة على الطعام بالبني، والدالةعلى الزينة بالوردي، والمرتبطة بالبحر باللون الأزرق وهكذا.. ويمكن أن تعطى الكلمات في هذه الحالة على شكل مجموعات بعضها ملون وبعضها الآخر غير ملون يتولى الناشىء تلوينه بحسب المعنى.

وربما تنفذ لعبة الكلمات الملونة بأشكال متعددة. منها على سبيل المثال إعطاء الناشىء قطعة نثرية أو شعرية يقرأها، تلون الكلمات المهمة أو الجديدة فيها بألوان معينة، بحسب الموضوع أو بحسب مايربط بينها من روابط على وجه العموم.

والمهم في استعمال الألوان هنا هو أن تثبت الكلمات الجديدة مع مدلولاتها في ذهن الناشىء عن طريق ارتباطها باللون، أو أن يدرك ما يربط بعضها بالبعض الآخر ليساعد بعضها على تثبيت بعضها الآخر في ذاكرته وعلى

حضورها في ذهنه وتسهيل استخدامها عند الحاجة.

9- لعبة الكلمات المتشابهة في الشكل أو المضمون: وهذه اللعبة مشابهة لعدد من اللعب أو العمليات السابق ذكرها، أو أنها في الواقع جامعة بين عدد منها، ويتم إجراء هذه اللعبة على النحو الآتي:

تعطى للناشىء مجموعة من الكلمات ثم يطلب منه أن يأتي بما يرتبط بكل منها من حيث المضمون أو الموضوع أو الصوت أو عدد المقاطع، أو بما يشابهها في الوزن والنطق والأصوات، مثل كلمة (فأس) فهي ترتبط بكلمة (منشار) في كونها أداة. وترتبط بكلمة (مسحاة) من حيث كونها أداة للزراعة أو الفلاحة. وترتبط بكلمة (كأس) من حيث كونها شيئا جامدا، وترتبط (بكأس ورأس) من حيث الاتفاق في الحرف الأخير وعدد المقاطع، كما تتقارب معهما في النطق وحركات الحروف، وترتبط بكلمة (قدوم) من حيث كونها أداة طرق أو تقطيع، وترتبط بكلمة (بأس) من حيث النطق ومن حيث المعنى العام وهو المضاء أو الحدة أو القوة...

من الممكن تنفيذ اللعب أو العمليات السابقة الذكر بطرق مختلفة، حسب ما يلائم المستوى العقلي والتعليمي للناشىء. ومن هذه الطرق مايلي:

ا- طريقة القوائم، وهي أن تكتب الكلمات المعطاة في قائمتين منفصلتين على جانبي الورقة أو لوحة الكتابة (السبورة) ثم يطلب من الناشىء أن يصل بين ما يراد منه الربط بينه بخط يرسمه. فإذا أريد إجراء لعبة المترادفات مثلا تكتب مجموعة من الكلمات على جانب من الورقة أو اللوحة وتكتب مترادفاتها على الجانب الآخر منها، ثم يطلب من الناشىء أن يرسم خطوطا يصل بها الكلمات بما يرادفها في الجانب الآخر، وهكذا بالنسبة للعب الأخرى المذكورة.

ب- طريقة الحقوق المتماثلة: وهي أن توضع حقول متشابهة للكلمات المراد الربط بينها في قائمة الكلمات التي تعطى للناشىء، ويمكن استخدام هذه الطريقة في حالة الربط الموحد وفي حالة الربط المزدوج أو الربط المتعدد.

فإذا كان الغرض هو الربط بين الكلمات المترادفة مثلا، فتوضع الكلمة في مربع، ويرسم مربع آخر مماثل فارغ إلى جانب هذا المربع يطلب من الناشىء اختيار الكلمة المرادفة لها من القائمة المعطاة ووضعها فيه، ثم

وضع كلمة أخرى في دائرة، ورسم دائرة مماثلة فارغة إلى جانبها يطلب اختيار الكلمة المرادفة لها من القائمة المعطاة ووضعها فيها، وهكذا توضع كلمة ثالثة في مثلث، وأخرى في مستطيل.

وإذا كانت القائمة المعطاة للناشىء تحتوي على مجموعة من الكلمات المترادفة والكلمات المتضادة والكلمات المتشابهة في الشكل على سبيل المثال، فتتخصص حقول متميزة لكل فئة من هذه الكلمات، فتخصص حقول مربعة الشكل للمترادفات، وحقول مثلثة للمتضادات وحقول دائرية للكلمات المتشابهة في الشكل، ويوضع كل منها على حدة، ثم يطلب من الناشىء ملء الحقول بالكلمات المناسبة بعد إعطائه المعلومات الكافية.

وهذه الطرق قابلة للتغيير والتفنن، والغرض منها كلها التمييز بين فئات الكلمات والعمل على اتخاذ التماثل الشكلي المنظور المرسوم كوسيلة للربط المعنوي المجرد بين الألفاظ.

10- **ملء الفراغــات**: وذلك بأن تعطى مجموعة من الجمل تتخللها فراغات تحتاج إلى أن تملأ بكلمات معينة لتكتمل أو تستقيم معانيها. ويمكن في هذه الحالة إعطاء الناشىء مجموعة من الكلمات يختار منها ما يتلاءم مع سياقات الجمل الموضوعة، ويجب أن تكون هذه الكلمات واضحة المعاني أو أن تفسر إن لم تكن واضحة المعاني.

11- **بناء الجمل**: وهي أن تعطي للناشىء كلمات متفرقة أو على شكل مجموعات وفئات يربط بينها رابط معنوي معين، ثم يطلب منه أن يبني أو يركب جملا تامة المعنى مستقيمة التعبير، سواء من مجموع الكلمات المعطاة، أو يركب جملة أو عددا من الجمل من كل فئة منها.

12- **الأبيات الشعرية المقطعة**: وهذه اللعبة تصلح للكبار وللناشئة ممن هم في مستوى عقلي وثقافي جيد أو مراحل تعليمية متقدمة، وممن يتذوقون الأدب بصورة أخص، وتنفذ وفق المراحل التالية:

1- تختار قصيدة أو مقطع من قصيدة من الشعر العمودي القديم (أي الموزون المقفى) مناسبة من حيث مستواها اللغوي والفني لمجموعة المتسابقين وذات موضوع موحد.

2- يقرأ على المتسابقين مطلع القصيدة أو البيت الأول منها ليتعرفوا من خلاله على قافيتها ورويها ووزنها أو إيقاعها الموسيقي. وقد يكون من

المستحسن إعطاء موجزة عن الموضوع العام للقصيدة، فذلك يساعد الناشىء ـ خاصة إذا كان مستواه الأدبي ضعيفاً أو متواضعاً ـ على إنجاز المطلوب ويشجعه على التحمس للعبة.

3- تنثر بقية أبيات هذه القصيدة أو المقطوعة كل بيت على حدة، بشكل تفرق فيه الكلمات وأدوات الربط ويخالف في تسلسلها ونظامها، مع الحفاظ على تسلسل أو تدرج أبيات القصيدة أو المقطوعة، ليساعد الارتباط المعنوي العام على إدراك الارتباط اللفظي في كل بيت ويمنع حصول اليأس من تنفيذ المطلوب. وحبذا لو ترقم أبيات القصيدة المنثورة، وخاصة إذا كانت هذه الأبيات عديدة وكثيرة المقاطع، ليسهل تحديدها والتوجيه إلى ما يمكن أن يحصل من أخطاء المتسابقين فيها.

4- يطلب من كل من المتسابقين إعادة بناء الأبيات على نفس الإيقاع الموسيقى المعلوم وإنهاؤها بنفس القافية المحددة.

ولتوضيح الخطوات السابقة نسوق المثل الآتي:

أعد صياغة الأبيات المنثورة التالية، وهي من قصيدة «المقصورة» للشاعر العراقي محمد مهدي الجواهري، ومطلعها:

سلام على هضبات العراق

وشطيه والجرف والمنحنى

والأبيات المنثورة (المتفرقة الكلمات) هي:

النخل، الطوال، ذي، على، السعفات، المقتنى، سيد، الشجر، على الغض، يجتنى، الرطب، العروس، يجتلى، إذ، على كـ، و، وشيّ، إذ أعذاقه، القني، إيساره، ترف، بـ، بـ، العسر، و، يوم، عند فوقها، هفا، رنا، سلام، على، عليها، وإليها، قمر أضواؤه، و، صدرها، الثنى، طياتها تمسح، تدغدغ، و سنا،، ما، القمر، في، فلك، المستدير، يسبح، من برح، و هفا، أذياله، و، تلوذ، إذ بـ، هفت، إذ، دنت دنا، النجوم[6]

هذه الأبيات كما نرى غنية بالكلمات الجزلة الفصيحة التي لا يكثر تداولها في الكلام أو التعبير العادي مثل: (المقتنى، يجتلى، وشّى، القنى، هفا، الثنى)، فهذه الكلمات وكلمات أخرى تشتمل عليها القصيدة التي أخذ هذا المقطع منها ربما تكون جديدة على الناشىء العربي، بل قد يكون فيها

ماهو غريب حتى على طالب في المرحلة الجامعية المتخصص في مجال من مجالات الأدب، لذلك يجدر بالمشرف على اللعبة أن يفسرها ويشرح معانيها. فبعد معرفة الناشىء لمعانيها ومحاولته رصفها في سبيل إعادة صياغة الأبيات تعلق أو يعلق عدد منها في ذهنه، كما يجدر بالمشرف أيضا أن يختار نصاً آخر، إن وجد في النص الذي اختاره أو في معظم كلمات هذا النص منفرة للناشئة.

يفترض أن تعطي كل فئة من المتسابقين ما يناسب مستواها من القصائد أو الأبيات الشعرية، فالقصيدة السابقة على سبيل المثال ربما لا تناسب إلا ناشئة متقدمين في الدراسة أو الثقافة، فإذا كان مستوى المتسابقين أقل خبرة أو علما وثقافة من أن يمكنهم من التجاوب أو التفاعل مع القصيدة السابقة وقبول التحدي، فيمكن اختيار قصيدة أو مقطع من قصيدة أخرى كالمقطع التالي الذي اخترناه من قصيدة للشاعر إيليا أبو ماضي من قصيدة بعنوان «وطن النجوم»:

وطن النجوم أنا هنا
حدق.. أتذكر من أنا
ألمحت في الماضي البعيد
فتى غريراً أرعنا
جذلان يمرح في حقولك
كالنسيم مدندنا
المقتنى المملوك ملعبه
وغير المقتنى!
يتسلق الأشجار لا ضجراً
يحس ولا ونى
ويعود بالأغصان يبريها
سيوفا أو قنا
ويخوض في وحل الشتا
متهللا متيمنا
لا يتقي شر العيون
ولا يخاف الألسنا

ولـكـم تـشـيـطـن كـي يـقـول

الـنـاس عـنـه «تـشـطـيـنـا»[7]

فهذا المقطع من القصيدة المذكورة لاشك أيسر معنى وأبسط بالإضافة إلى كونه أسهل من حيث الإيقاع، حيث التفعيلة واحدة هي تفعيلة (الكامل)، وهذا يجعل إعادة صياغة الأبيات بعد نثرها أيسر على الناشئ أو أقل صعوبة. وهكذا يمكن اختيار نموذج أكثر سهولة عندما يكون المتسابقون أضعف لغة وأقل مستوى وقابلية.

13- التقفية الشعرية: وهي أن تختار قصيدة أو قطعة من الشعر العمودي (الموزون المقفى) ويقرأ مطلعها ليتعرف المتسابقون على رويها وقافيتها وإيقاعها الموسيقي (وزنها) ثم تقرأ عليهم أبيات القصيدة الباقية واحداً تلو الآخر أو تكتب لهم دون قواف، ويطلب منهم وضع قوافيها.

ويمكن كتابة أو إملاء الكلمات التي تنتهي بها كل من الأبيات المعطاة (القوافي) دون ترتيب، إذا وجد أن المتسابقين أقل قدرة من أن يدركوا قوافي الأبيات بأنفسهم، كما يحبذ أن تشرح معاني هذه الكلمات لهم إن صعب عليهم معرفة معناها، ثم يترك اختيار ما يتناسب منها مع كل بيت للمتسابق، وربما أُعطي المتسابقون مجموعة من الكلمات أكثر من عدد القوافي المطلوبة يختارون من مجموعها ما يتناسب مع الأبيات.

إن هذه اللعبة كاللعبة السابقة يفترض أن تجرى بين ناشئة في مستوى ثقافي أو أدبي مناسب كمستوى طلبة الثانوية القسم الأدبي مثلا، لئلا يصاب الناشئ بالإحباط ويميل إلى الفتور فلا يتحقق الهدف منها. ولكن ذلك لا يعني عدم إمكان إجرائها بين ناشئة في مستوى تعليمي أقل إذا كان هؤلاء الناشئة يتمتعون بقابليات لغوية وتعبيرية جيدة يمكن أن تكون مكتسبة من الأسرة أو البيئة المتميزة بثقافة خاصة جيدة أو مكتسبة عن طريق التعلم الذاتي.

للعبتين السابقتين كما هو بين دور كبير في تربية الإحساس الموسيقي والشاعري والذوق الفني عامة لدى الناشئة وفي تنمية ما لديهم من مواهب في نظم الكلام وفي التعبير الأدبي على وجه العموم بالإضافة إلى إغناء أو إنعاش حصائلهم اللغوية والفكرية.

14- كلمات وقرائن: وهي أن تعطي للناشئ مجموعة من الكلمات

الغريبة عليه موضوعة في جمل وسياقات توحي بمعانيها، أو أنها تعطى متفرقة وتصحب بقرائن لفظية أو غير لفظية، كالرسوم والصور والألوان التي توحي، للناشىء أو تجسد وتصور له معانيها، ويطلب منه الإتيان بمعانيها الدقيقة أو الكاملة أو بمرادفاتها. فمثلا تعطى كلمة (صقيع) ويوضع أمامها عبارة (بارد جداً) أو (جامد)، أو ترسم إلى جانبها صورة رجل يتزلق، أو منظر إنسان متلحف برداء ثقيل سميك أو مرتد معطف من الفرو أو غير ذلك، مما يوحي بمعنى (جليد). ولزيادة فاعلية هذه اللعبة يعطى له المعنى أو المرادف المطلوب إذا فشل في العثور عليه ثم يطلب منه أن يضعه في جملة تامة.

15- **لعبة الكلمات المتقاطعة**: وهي لعبة مسلية مشهورة تفرد لها كثير من المجلات الثقافية والصحف المحلية زوايا خاصة بها، ولهذه اللعبة بالإضافة إلى كونها مسلية الأثر الكبير في تنمية وإغناء الحصيلة اللغوية والفكرية وفي الرياضة الذهنية لمن يمارسها، شريطة ألا تتجاوز حدود إمكانية المتسابق العقلية فتبعث في نفسه اليأس وتدعوه إلى النفور، وألا تزيد فيها نسبة المقاطع الصوتية الخالية من المعاني، أو الكلمات المبتذلة أو القليلة القيمة من الناحية العلمية أو الثقافية، وأن تكون متنوعة في المعلومات والكلمات والمعاني التي تقدمها، وأن تتناسب مع مستوى غالبية القراء إن كانت في المجلات الثقافية العامة أو في الصحف، وأن تتناسب مع المستوى العقلي والثقافي، ومع مدى الزمن والجهد المتاح لمن تجرى لهم أو بينهم اللعبة، إن أجريت بين فئة خاصة من الناس.

16- **مثلث الحروف**: وهو أن يرسم مثلث من مربعات، وتقسم هذه المربعات إلى حقول أو صفوف متوالية يزيد كل منها على الصف الذي قبله بمربع واحد، ثم يوضع حرف واحد في المربع الأول الذي يقع في رأس المثلث وبعدها يطلب من المتسابق إضافة حرف جديد إلى الصف الثاني ليكون مع ما سبقه كلمة، وهكذا يزيد حرفاً في كل صف ليكون كلمات جديدة تعطى معانيها له، ولتوضيح هذه العملية نسوق المثال التالي:

أضف حرفاً واحداً إلى الحرف الذي تراه في رأس المثلث التالي وضعهما في الصف رقم(1) من المثلث ثم أضف حرفاً جديداً لكل صف من الصفوف الثلاثة الأخرى مرتباً الحروف في كل صف كما تشاء لتكون أربع كلمات

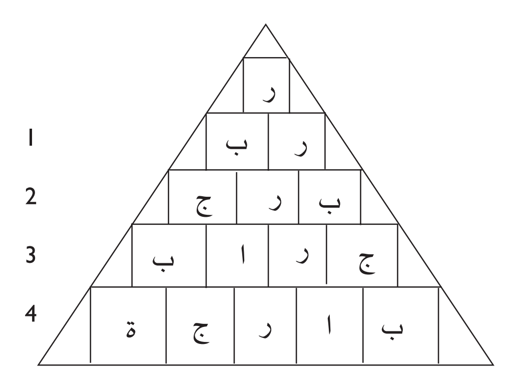
بالمعاني التالية:

(1) سيد (2)حصن (3) وعاء يحفظ فيه الزاد (4)سفينة حربية.

والحل هو كما يلي:

يضاف الحرف (ب) لتتكون كلمة (ربّ) من الصف رقم1

ـ مع إلغاء التضعيف واعتبار حرف الباء حرفاً واحداً ـ ويضاف الحرف (ج) للحرفين السابقين لتتكون كلمة (برج) من الصف رقم2. ويضاف حرف (أ) للحروف الثلاثة السابقة لتتكون كلمة (جراب) من الصف رقم3. ويضاف حرف (ة-التاء المربوطة) للحروف الأربعة السابقة لتتكون كلمة (بارجة) من الصف رقم4.



17- **الحرف المختار:** ونعني به اختيار مجموعة من الحروف من عدد من الكلمات لبناء كلمة جديدة يعطى مرادفها للناشىء لتسهيل عملية البناء ومعرفة الكلمة المطلوبة، وتجرى هذه اللعبة على الشكل التالي:

(1)- يرسم مربع مكون عادة من خمسة حقول أو أكثر، طولية الشكل، (بحسب عدد حروف الكلمة المراد تركيبها).

(2) تجزأ كل من هذه الحقول إلى أربعة أجزاء أو أكثر (بحسب عدد حروف الكلمات المراد وضعها في الحقول).

(3) ترسم نجمة في واحد من المربعات التي يتكون منها كل حقل.

(4) ترسم دائرة أو أي شكل آخر يحتوي على حيز من الفراغ أسفل كل حقل من الحقول المرسومة.

(5) تعطى كلمات أو عبارات على عدد الحقول المرسومة.

(6) يطلب الإتيان بكلمات ترادفها أو تؤدي معناها، بحيث يكون عدد حروف كل منها مساويا لعدد مربعات كل حقل وتكون موزعة عموديا على المربعات.

(7) يطلب نقل الحرف الذي يقع في مربع النجمة إلى الدائرة الواقعة أسفل كل حقل ليركب من مجموع الحروف الموضوعة أفقيا في الدوائر كلمة جديدة يعطى له معناها.

ولتوضيح كيفية إجراء هذه اللعبة نسوق المثل التالي:

اكتب حروف الكلمات التي نعطيك

معانيها داخل المربعات الصغيرة في الشكل المرسوم عمودياً بالتوالي تحت الأرقام المخصصة لها، ثم انقل الحرف الذي يقع في مربع النجمة إلى الدائرة المرسومة أسفل كل عمود، لتكون من الحروف الموضوعة في الدوائر أفقياً كلمة معناها (يذبح) والكلمات المنتظر وضع حروفها في المربعات هي على التوالي: يهرع، قنوط، دوحة، جائر.

4	3	2	1
ج	د	ق	ي
ا	و	ن	هـ
ء	ح	و	ر
ر	ة	ط	ع
ر	ح	ن	ي

معاني الكلمات

1- يسرع في المشي

2- يأس

3- شجرة كبيرة

4- ظالم

في كل دور من أدوار هذه اللعبة يمكن أن يستحضر ويثبت المتسابق أو اللاعب في ذاكرته عدداً من الكلمات الجديدة تقابل الكلمات الخمس التي يملأ بها مربعات الحقول، كما يضيف كلمتين جديدتين هما الكلمة التي يركبها ومرادفها الذي يعطي له.

18- **أنصاف الكلمات**: وهي من اللعب أو المسابقات التي اعتادت بعض

المجلات إجراءها، وذلك بأن تعطى مجموعة من الكلمات كل منها مشطور إلى قسمين، موضوعين على شكل حروف متفرقة في حقلين منفصلين بشكل غير مرتب، ثم يطلب إعادة تركيب هذه الكلمات بإيصال أنصافها المنفصلة بعضها بالبعض الآخر.. ويمكن إجراء هذه اللعبة أيضا على نحو مختلف، وهو أن تختار كلمات معينة تعطي أنصافها فقط ثم يطلب إكمالها.

19- **المدينة أو الدولة أو الشخصية المطلوبة:** وهو أن تعرف مدينة أو دولة أو شخصية بأن يذكر بعض صفاتها أو معالمها أو جهتها أو أي شيء آخر يميزها، ثم يطلب من اللاعب أو المتسابق ذكر اسمها الحقيقي، وليقرب إليه معرفة الاسم المطلوب وتتضاعف الفائدة من اللعبة أو المسابقة تركب من حروف الاسم المطلوب بعض الكلمات، تعطى للمتسابق معانيها أو عبارات تدل عليها أو توحي بها، ولتوضيح هذه اللعبة نسوق المثل الآتي:

مدينة عراقية أثرية، شيدها المعتصم العباسي، إسمها مكون من ستة حروف

1-3-4 يعني الحديث ليلا = (سمر)

1-4-5-6 يعني الرخاء والنعمة = (سراء) هذا هو الحل، ولا يذكر في المسابقة

4-3-1 يعني قبر = (رمس)

1-4 يعني أفرح = (اسر)

3-4-5-6 يعني الجدل أو المناظرة = (مراء)

ويمكن أن يطلب وضع حروف الاسم المطلوب في حقوق خاصة لمستطيل مرسوم، ويمكن أيضا أن تعطى بعض حروف الاسم المطلوب إذا كان الاسم بعيدا أو شديد الغرابة على المتسابق أو اللاعب، كما يمكن أن تزاد الكلمات المركبة من حروفه لتسهيل معرفته أو لزيادة عدد المفردات اللغوية المكتسبة من اللعبة.

20- **السهم الذهبي أو السهم الملون:** وهي لعبة يمكن استخدامها للتعريف بالكلمات الدالة على المعاني الجزئية والموضوعات الجانبية وجهات خاصة في موضوع كلي، وتتلخص اللعبة على النحو التالي.

أ- يعطى اللاعب أو المتسابق صورة لشيء أو لموضوع ما مثل خريطة دولة أو مدينة أو صورة لجسم الإنسان أو لجزء منه أو صورة لجهاز أو

لحيوان أو سفينة...

ب- يوضع سهم على جزء معين في الصورة، كمدينة في خريطة الدولة، أو منطقة في خريطة المدينة، أو المرفق أو المنكب في جسم الإنسان، أو الصدغ في الوجه، أو السارية في السفينة وهكذا ... حسب الحاجة وحسب مستوى اللاعب العقلي والثقافي...

ج- يطلب استخراج الاسم أو الكلمة التي تدل على موضع السهم، من خلال تركيب طائفة من الكلمات تعطى معاينها وبعض حروفها أحيانا، وتوضع حروفها في حقول من جدول مرسوم يخصص جانب منه عادة لحروف الكلمة المطلوبة. ولتوضيح ذلك نسوق المثل الآتي:

ي	و	ص	د
ن	ا	د	ر
م	ر	غ	م



تحت السهم المرسوم في الشكل أعلاه اسم لجزء من وجه الإنسان، تشير له النجمة في الصورة المرفقة، فما هو اسم هذا الجزء؟

يمكنك معرفة هذا الاسم عندما تضع حروف الكلمات التي تجد معانيها مرتبة حسب ترتيب حقول الجدول المرسوم في مربعات الجدول المرفق أفقيا. معاني الكلمات هي على التوالي.

ا- يغلق 2- قليل 3- مكره على عمل.

الحل هو:

الكلمات المطلوبة هي: يوصد، نادر، مرغم، كما أن اسم الجزء المطلوب هو: صدغ.

وواضح أنه يمكن أن تزاد حروف الاسم المطلوب فتزداد حقول الجدول ويزداد عدد الكلمات الموضوعة في صفوفه كما يمكن أن تختلف الكلمات عامة في المستوى أو الصعوبة والسهولة بحسب المستوى العقلي والثقافي

للمتسابقين أو اللاعبين كما أشير إلى ذلك من قبل.

21- رسوم وكلمات: وتتلخص هذه اللعبة بأن تعطى رسوم لأشياء أو مشخصات أو مشاهد وصور لأشخاص أو حيوانات أو أماكن ذات طبيعة خاصة وارتباطات معنوية مثيرة أو حافزة على التعليق وعلى تداعي أو استدعاء الألفاظ، ثم يطلب ذكر بعض ما يمكن أن يخطر على بال كل متسابق من كلمات أو صيغ وعبارات لغوية تعبر عن ملامح أو صفات أو حركات وأوضاع في هذه الرسوم والصور، أو ذكر ألفاظ ترتبط بها أو بطبيعتها. ويمكن أن يمثل لذلك بما يلي:

ترسم للمتسابقين صورة رجل فضاء. ثم يترك للمتسابقين المجال للتفكير والربط والتذكر واستدعاء ما يمكن تذكره وتصوره من أسماء أو كلمات ذات معان مرتبطة بهذه الصورة. كأن تذكر كلمات مثل: مركبة، صاروخ، تجربة، بدلة فضاء، قمر صناعي، كوكب، قفاز، خوذة، انطلاق، هوائي، دوران، هبوط، محطة فضائية، رائد فضاء، محرك، كاميرا، راديو، سرعة، شجاعة...

وعلى هذا النحو يمكن أن تعطى صورة أو رسم لمشخص أو شيء آخر مثل: امرأة، جندي، غزال، ثعلب، جبل، نخلة، حية، طائرة، وهكذا يمكن أن تتعدد وتتنوع الأشياء وتعطى على حسب ما يلائم مستوى المتسابقين العقلي والثقافي وربما النفسي والمزاجي أيضا.. ويمكن تحديد عدد الكلمات المطلوب ذكرها. كما يمكن عدم التحديد وجعل الفوز لمن يأتي بالعدد الأكثر منها.

22- كلمات ومشتقات: هو أن تعطى للمتسابقين مجموعة من الكلمات ذات المعاني والمدلولات المختلفة، ويطلب منهم إيجاد عدد معين من مشتقات كل منها، أو اشتقاق ما يمكن من الصيغ من الكلمات المعطاة حسب طواعيتها. ويجوز أن يوجه المتسابقون للاستعانة بالمعاجم الهجائية الجذرية المبسطة في هذه اللعبة إذا كانت الفرصة تسمح بذلك، غير أنه يفضل أن يعتمد الناشىء على نفسه وأن يتعود على اشتقاق الصيغ اللفظية من الكلمات وتخيل وتصور فروعها والجذور الأصلية التي تعود إليها، فذلك يغني لغته ويوفر عليه جهدا ووقتا كبيرين في اكتساب الألفاظ، كما يعينه على استخدام المعاجم الهجائية الجذرية من دون صعوبة ويعوده اشتقاق الكلمات من أصولها.

إن معظم اللعب أو العمليات التي سبق ذكرها يمكن أن تجرى في المدرسة أو بين ناشئة الأسرة الواحدة، كما يمكن أن تجرى بشكل جماعي أو فردي للناشىء، ومع راشد يقوم بالإشراف عليها أو يجريها الناشىء مع مجموعة من زملائه وأقرانه، هذا بالإضافة إلى إمكانية إجرائها كلها أو معظمها في مجلات الأطفال، وخاصة المجلات الواسعة الانتشار مثل: (على مستوى العالم العربي) مجلة «العربي الصغير» التي تصدر عن وزارة الإعلام بدولة الكويت، ومجلة «باسم» التي سبق ذكرها ومجلة «ماجد» وغيرها...

ونظرا لانتشار الحاسب الآلي (الكومبيوتر)، وسهولة استخدامه في مجال التعليم والرياضة الذهنية وأعمال التسلية بالإضافة إلى رخص ثمنه نسبياً وسهولة توفيره وتطوير برامجه وانجذاب الناس إليه فقد أصبح بالإمكان أن يتخذ كواسطة لتنفيذ معظم اللعب والنشاطات السابقة إذا لم يكن كلها، فتعد هذه اللعب والنشاطات على شكل برامج متعددة المستويات ومتنوعة الأشكال.

ومن الواضح أنه بالإمكان إعداد نصوص أو مواد اللعب والنشاطات السابقة الذكر أيضا على أشرطة آلة التسجيل والوسائل السمعية الأخرى كالأسطوانات، بدلا من أن يقوم بها إنسان في كل مرة، كما يمكن أن تكون طائفة من هذه اللعب أو النشاطات ضمن برامج مختبرات اللغة أو التلفزيون التعليمي، وهذا يسهل عملية إجرائها أو تكرار هذا الإجراء، كما يهيىء للناشىء فرصا ربما تكون أطول للتفكير في الحلول أو الإجابات. وربما كانت الأصوات ونطق الكلمات أيضا أقرب إلى سمعه والصور أقرب إلى بصره وأشد التصاقا بأحاسيسه إذا أجريت هذه اللعب أو النشاطات بواسطة الوسائل المذكورة، وكان ذلك في النهاية عاملا مساعدا على زيادة إدراك الناشىء النطق السليم للكلمات وزيادة فهم معانيها علاوة، على كل ذلك فإن اتخاذ الوسائل المذكورة لإجراء هذه اللعب قد يجعل الفرص مهيأة للناشىء لاختيار ما يرغب فيه وما يجد فيه متعة منها، وفي الوقت الذي يشاء.

رغم كل ما ذكر فإن للوسائل أو الأجهزة المذكورة ومن ضمنها الحاسب الآلي سلبيات عديدة: فهي لا تتيح للناشىء فرصة للسؤال عما لا يفهمه، ولا لمناقشة ما قد يكون له رأي فيه يود التعبير عنه، كما أن الفرصة قد لا

تتوافر بصورة كافية من خلالها لإدراك أو إصلاح ماقد يكون لدى الناشىء من ضعف أو قصور أو خطأ في النطق أو الفهم والتصور.

من جانب آخر، فإن العمليات السابقة الذكر إذا ما أجريت في أوقاتها المناسبة ووفق إشراف ملائم مؤهل، وفي حدود معقولة فإنها تبعث المتعة في نفس الناشىء وتشجعه على طلب المزيد، وتتحدى قدراته وتحفزه على البحث وتدفعه إلى إثبات أو إبراز مهاراته، لاسيما إذا كانت هذه اللعب أو العمليات مشتركة بينه وبين عدد مناسب من أقرانه أو زملائه أو إخوانه. إن إجراءها بشكل جماعي يبعث على المنافسة وعلى التحدي والتحفز لإبراز المهارة وإظهار إمكانية التفوق على الآخرين، وعندما تخصص بعض المكافآت والجوائز المادية أو المعنوية للمتفوقين فيها فإن الباحث يكون أشد والحافز أقوى، وبذلك يكون النفع أعم وأكثر. ومما يزيد في إنجاحها وفعالياتها بالإضافة إلى ماذكر ما يلي:

1- أن تختار الكلمات أو النصوص التي تعطى للناشىء فيها بتأن وتذوق، وإدراك كامل لفاعليتها وانجذاب الناشىء إليها، وتفادي تكرارها وتجنب ما قد يؤدي بالناشىء إلى الملل والضجر منها:

2- أن تجرى بشكل متوال، أو بين آونة وأخرى، وبصورة متدرجة من حيث المستوى: فيبدأ في إعطائها من الأبسط أو الأسهل فما دون ذلك في البساطة والسهولة وفي إعطائها بشكل متناسب مع مستوى الناشىء الثقافي والعقلي، ليمكن تفادي ما قد يصيب هذا الناشىء من شعور بالإحباط وعدم القدرة على التحدي أو من اعتقاد بعدم جدواها ومن ثم النفور منها.

3- أن تنتقى الكلمات والعبارات التي تشد انتباه الناشىء وتتلاءم مع ذوقه وحاجته وترتبط بحياته العملية أو التعليمية وتجعله أكثر اهتماماً بها وشعوراً بأهميتها وفاعليتها.

4- يحسن أن تكتب الكلمات أو العبارات أو النصوص التي تكون موضوعا للمسابقة أو اللعبة بخط واضح وسليم وجميل وبحروف بارزة وفي إطار يشد انتباه الناشىء ويجذبه ويساعد على تثبيت المفردات اللغوية في ذهنه. ومما يعين على تحقيق هذا الهدف وخاصة لدى صغار الناشئة أن ترفق الكلمات بالصور الموضحة أو تربط بأشياء مادية محسوسة تسهل عملية تصورها واستدعائها للذهن فيما بعد.

5- يجدر أن يكون من يشرف على إجراء المسابقة أو اللعبة مؤهلا، بحيث يستطيع الإجابة على ما يمكن أن يوجه إليه من أسئلة، ويرد على ما يطلب منه من تفسيرات، ويشرح ما قد يغمض معناه على المتسابقين من الكلمات أو العبارات والنصوص المعطاة، كما يفترض أن يكون المشرف سليم النطق، فصيح اللسان، جلي الصوت، جيد النبرات، إذا كانت اللعبة مما يقتضي الإملاء.

6- تجنب الكلمات الوحشية أو الثقيلة الصعبة النطق والباعثة على الاشمئزاز أو السخرية، لاسيما في المراحل الأولى التي يحتاج فيها الناشىء إلى الاستعداد والإقبال النفسي.

7- ومما يزيد في إنجاحها أيضا تعويد الناشىء أو تشجيعه على استخدام المعاجم المناسبة. ويتساوى في ذلك المعاجم اللغوية العامة، ومعاجم المترادفات والأضداد والمعاجم الخاصة. ويترتب على ذلك بالطبع تعريف هذا الناشىء على طرق استخدام هذه المعاجم وعلى طرق اشتقاق الكلمات من أصولها، ثم حثه دوماً على استخدام المفردات اللغوية الجديدة التي يكتسبها من خلال مشاركته في الفعاليات المذكورة في حياته اليومية.

وسائل تربوية عامة تساعد على تنمية الرصيد اللغوي

هناك وسائل أو إجراءات أخرى تساعد على تثبيت المفردات اللغوية في ذاكرة الناشىء أو تضاعف من حضور هذه المفردات مع ما ترتبط به من مفاهيم في ذهنه فتساعد بذلك على تذكره إياها عند الحاجة إليها. وهذه الإجراءات يمكن أن تتخذ في المدرسة كجزء من نشاطاتها التعليمية الحرة في دروس اللغة أو الأدب أو البلاغة أو نشاطاتها الثقافية على نحو العموم، كما يمكن أن تقوم بها الأسرة في نطاقها الخاص بين أفرادها أو ناشئتها ومن أهم هذه الوسائل أو الإجراءات مايلي:

1- يختار للناشىء نص أدبي مناسب جيد الأسلوب ثم يطلب منه قراءته واستخراج مافيه من كلمات جديدة وإعادة كتابتها مستقلة عددا من المرات. أو إعادة تركيب هذه الكلمات في جمل من إنشائه، بعد أن تفسر له معانيها أو تشرح إن كان لا يدرك هذه المعاني أو لا يستطيع أن يتوصل إلى فهمها بنفسه.

2-أن يعطى الناشىء نصا أدبياً جيداً ليقرأه ويضع خطاً تحت كل كلمة جديدة يدرك معناها أو يستوحي مفهومهما من خلال السياق، وكل عبارة يتذوقها ويأنس بجرس ألفاظها.

3- يحث الناشىء على أن يخصص كراساً صغيراً يجمع فيه ما يختاره ويتذوقه خلال قراءاته من كلمات أو عبارات وتراكيب جديدة أو نصوص شعرية ونثرية ممتعة.

4- أن تعطى بعض النصوص الشعرية المناسبة، توضح للناشىء وتشرح له كلماتها وعباراتها الغامضة ثم يطلب منه إعادة صياغتها في قوالب نثرية.

إن الإجراءات السابقة الذكر من شأنها أن تنمي في الناشىء المهارات الفنية وتربي فيه الإحساس الأدبي وتعوده تذوق الشعر وموسيقاه وصوره، وبذلك تشحذ مواهبه وتصقل ذوقه. بالإضافة إلى فاعليتها في إغناء الرصيد اللغوي وتنمية القدرات التعبيرية.

5- أن يعود الناشىء تلخيص ما يقرأه من نصوص نثرية، وخاصة الأدبية منها، أو تنتقى له بعض الموضوعات المناسبة الثرية في لغتها ليقوم بتلخيصها.

6- إقامة حلقات حوار أو مناقشة أو مناظرة، بين أفراد الأسرة أو مجموعة الأطفال في الأسرة الواحدة أو في المدرسة بين مجموعات من التلاميذ المتقاربين في مستوياتهم العقلية والتعليمية، تطرح فيها موضوعات علمية أو ثقافية أو قضايا تهم وتشد مجموع المشتركين في هذه الحلقات وتحثهم على الحديث أو التحاور. ويحسن أن يكون عدد المشتركين في مثل هذه الحلقات غير كثير، لتتاح فرص متكافئة لكل منهم للحديث وطرح الرأي أو التعبير عن الذات.

7- يشجع الناشىء على الحديث أو التعليق شفهيا على ما يقرأه من مواد أو موضوعات أو ما يسمعه من أساتذته أو ممن هم أوسع منه خبرة من شروح وأقوال وأحاديث أو ما يشاهده من برامج. إن كثيرا من الأطفال مولعون بطبيعتهم بالحديث عما يرد إلى أذهانهم من أفكار وخواطر ومعلومات جديدة، ويجدون في الإصغاء إليهم متعة كبيرة، ولاشك أن استغلال هذا الميل في الأوقات الملائمة يعود على الناشىء بمنافع كثيرة من أهمها على سبيل الاختصار:

1- أن الناشىء يعيد ما سمع أو قرأ من كلمات وعبارات جديدة، وبذلك يعمل على تثبيت هذه الكلمات في ذاكرته ويزيد من حضورها في ذهنه.

2- أن مناقشة الناشىء أو التعليق على ما يتحدث به وتصحيح أقواله وتفسير ما قد يلتبس عليه أو ما يحفظه نطقا دون أن يدرك معناه من الكلمات والتراكيب يضاعف مما يرد إلى حصيلته اللغوية من مفردات ومعان. وكثيرا ما يبادر الناشىء بالسؤال عما لا يفهمه من كلمات أو عبارات، ولذلك كان من الجدير استغلال الفرصة والإجابة عن أسئلته بقدر المستطاع. لأن الدافع يدعوه والمناسبة تدفعه إلى التقاط ما يسمع.

3- أن الناشىء سيمارس خلال حديثه استخدام عدد من المفردات التي اختزنتها ذاكرته من قبل، ويجتهد في استحضارها واستدعائها من أجل إظهار براعته في التعبير وقدرته على الإفصاح، وبذلك فإنه سينعش أو يحيي جزءا من حصيلته اللغوية المختزنة ويجعله أكثر سلاسة ومرونة في التعبير.

4- إن إعطاءه فرصة الحديث عما يجول في خاطره أو يدور في فكره أو يرد إلى ذهنه من معلومات وأفكار يزيد من ثقته بنفسه، وهذه الثقة ربما يكون لها أثر إيجابي كبير على طلاقة تعبيره وطلاقة تفكيره معا.

5- إعطاء الناشىء الفرص الكافية لمشاركة الكبار في الحديث في الحدود المعقولة والأوقات المناسبة، والإيحاء إليه دائما أنه قادر على المشاركة وقادر على إمتاع الآخرين بأحاديثه وقصصه، وأنه أهل لأن يبدي بعض الآراء ويناقش بعض المسائل، كل ذلك له أثر كبير في بعث ثقة الناشىء بنفسه وتهيئة الفرصة له لاستخدام ما يرد إلى ذهنه من عبارات ومفردات لغوية، وهذا بدوره له أثر مهم ودور بارز في تطوير مهاراته في التعبير.

وما يجدر مراعاته في هذا المجال أن تكون مشاركة الطفل أو الناشىء للراشدين في أحاديثهم في حدود المتعارف المقبول، فلا تتجاوز حدود الأدب، ولا تؤدي إلى تشجيع الناشىء على التطفل والفضول الخارج عن حده أو تدعوه إلى إحراج الكبار[8].

وسائل تنمية الحصيلة اللغوية اللفظية في مجلات الأطفال العربية:

دأبت بعض مجلات الأطفال مثل مجلة «باسم» التي تصدرها الشركة

السعودية للأبحاث والتسويق ومجلة «الشبل» التي يصدرها عبدالرحمن بن سليمان الرويشد من الرياض، ومجلة «أحمد» التي تصدر عن دار الملاك للطباعة والنشر والتوزيع[9]. دأبت هذه المجلات على إجراء بعض اللعب والفعاليات المذكورة. لاسيما اللعب أو الفعاليات الخمس الأخيرة التي ذكرت في الفصل السابق ولعب أو مسابقات أخرى لم تذكر مثل: رسوم وكلمات أو (كلمات وصور) أو (كلمات ورسوم)، و(قراءة الرسوم)، (رحلة صيد)... وهذه اللعب الأخيرة وإن اختلفت في عناوينها وأسمائها تلتقي أو تتحد في المضمون الذي يتلخص في تذكير الناشىء بالكلمات عن طريق مدلولاتها المصورة. وليس هنا مجال مناقشة وطرق مجلات الأطفال في إجراء مسابقاتها الثقافية أو اللغوية، إذ يجدر أن يخصص لذلك بحث مستقل يجرى خلاله مسح كامل ودراسة تحليلية نقدية وافية للمسابقات والتمارين اللغوية والثقافية التي تطرحها هذه المجلات، غير أن هناك بعض الملاحظات على طرق إجراء المسابقات أو اللعب المشار إليها في هذه المجلات يجدر طرحها بشيء من الإيجاز:

1- إن الكلمات أو العبارات تبدو في اللعب أو المسابقات المذكورة أحيانا غير واضحة، كأن تكتب بحروف صغيرة أو بحروف مشبعة أكثر من اللازم، فلا يتميز المتشابه منها في الشكل كالدال والراء، والزاي، والذال... وقد يبدو بعضها مشوهاً مصحفاً: كأن تبدو الصاد شبيهة بالضاد، أو الراء كأنها زاي... والأجدر أن تطبع المفردات اللغوية المعطاة بحروف بارزة، وتظهر بصورة جلية واضحة لتنتقل رسوم الكلمات إلى أذهان الناشئة في أشكالها الحقيقية السليمة وإلا تشوهت في أذهانهم واختلطت عليهم معانيها.

2- لا يفرق في المجلات المذكورة في كثير من الأحيان بين الألف والهمزة أو الألف المهموزة، إذ يطلب على سبيل المثال أخذ (ألف مهموزة) من كلمة (سارية) أو من كلمة (روما) لتركيب كلمة (رأس) أو (رأي)، بينما لا توجد لدينا ـ ألف مهموزة ـ في كلمة (سارية) ولا في كلمة (روما).

3- لا يفرق بين الحرف المضعف وغير المضعف، فيطلب على نحو المثال أخذ الدال المفردة من كلمة (مدير) لتركيب كلمة (مدّ) وليس في كلمة (مدير) دال مضعفة. ويمكن أخذ الدال من الدال المضعفة على أساس أنهما حرفان مدغمان يؤخذ منها حرف واحد ولكن لا يؤخذ حرفان من

حرف واحد.

4- لا يفرق أيضا بين الألف المقصورة والياء، فيطلب مثلا أخذ الألف المقصورة من كلمة (مأوى) لتركيب كلمة (يوم)، أو أخذ الألف المقصورة نفسها من كلمة (يتداعى) ـ بمعنى يتصدع وينهار لتركيب كلمة (يعادي) ـ بمعنى يخاصم...

5- لا يفرق بين الهاء والتاء المربوطة؛ فيقال مثلا إن الحروف 7، 1، 8، 2 من كلمة (أبو هريرة) تعني (ناسك)، والمقصود كلمة (راهب)، وهنا يقع الناشىء في الاشتباه، لأن التاء المربوطة تختلف عن الهاء، كما أن الهمزة وهي الحرف الأول في (أبوهريرة) تختلف عن الألف في (راهب)، هذا بالإضافة إلى أن هناك اختلافا دقيقا بين الكلمتين، إذ ليس كل ناسك راهبا في المعنى الاصطلاحي.

6- ترد، أو تطلب في بعض المسابقات المذكورة أحيانا كلمات غامضة المعاني لغرابتها وقلة استعمالها مثل كلمة (أرو=نوع من الشجر)، أو لكونها دخيلة غير مألوفة مثل كلمة (أردواز= حجر صلصالي ذو لون أدكن يضرب إلى الزرقة أو الخضرة) أو كلمات لا معنى لها متعارفا عليه مثل كلمة (مفشكل)...

7- لا يُعنى في الغالب بوضع الحركات وعلامات الإعراب على الحروف أو الكلمات مما يوجد الاشتباه في التمييز بين بعض الكلمات أو يؤدي إلى تلقنها على نحو خاطىء، فتكتب على سبيل المثال كلمة (أغيّر) بمعنى (أبَدّل) من دون شدة على الياء، فيقع الاشتباه بينها وبين كلمة (أغير) بمعنى أهجم على العدو وأوقع به.

8- تُفسر بعض الكلمات بتفسيرات غير دقيقة أو غير صحيحة... كما تقدم في تفسير كلمة راهب بكلمة ناسك...

9- تُذكر أو تطلب بعض الكلمات على أنها مرادفة لكلمات أخرى، بينما هي في الواقع مختلفة في التأنيث والتذكير أو في الإفراد والجمع أو في التركيب والاشتقاق، رغم تشابهها في المعنى العام: مثل أن يطلب الإتيان بكلمة (يلجأ) الفعل المضارع الذي يدل على التذكير، مقابل كلمة (تلوذ) المضارع الدال على فعل المؤنث أو فعل الجماعة.

10- يحدث أحيانا تكرار لبعض الكلمات أو نسيان لبعض آخر منها مما

له صلة وثيقة بالإخلال بخطوات اللعبة: كأن تنسى كلمة من الكلمات التي توضح حروفها في المربعات في لعبة «الحرف المختار» (رقم17- من الوسائل أو اللعب المذكرة)، مما يؤدي إلى عدم تمكن اللاعب أو المتسابق من معرفة الحروف المكونة للكلمة المطلوب تركيبها بشكل كامل، ومن ثم فشله في معرفة الكلمة المطلوبة.

11- تحدث أحيانا أخطاء في عدد من الإجراءات تسبب تشويها في معاني بعض الكلمات أو في تركيبها وتحدث اضطرابا أو التباساً لدى الناشىء؛ كأن يقال في «لعبة المدينة المطلوبة» (رقم19) مثلا: إن الحرف الخامس + الحرف الأول + الحرف الثالث من مدينة بروكسل (وهي المدينة الأوربية المطلوب معرفتها) يعني طرق ودروب، والصحيح أن الحروف 5+1+6 وليس 3 تتكون منها كلمة (سبل) والتي تعني (الدروب أو الطرق).

12- إن أشكال اللعب أو المسابقات في المجلات المذكورة تكاد لا تتغير مما يبعث الملل في نفوس المشتركين في المسابقات. كما أن الكلمات المقدمة أو المطلوبة فيها لا تخضع لانتقاء دقيق وتنظيم مرحلي متدرج مدروس، فكثيرا ما يتكرر بعضها أو يبدو مبتذلا، وقليلا ما يرافق هذه الكلمات عبارات وجمل حيوية منتزعة من واقع الناشىء تعمل على تثبيت الكلمات مع معانيها في ذهنه.

13- إن بعض المجلات مثل مجلة «أحمد» تذكر حلول المسابقات بعد طرحها مباشرة، وذلك يجعل الإجابات في متناول الناشىء، ولا يدع له فرصة للبحث أو التفكير ولا يبعثه على التنافس، وربما يقلل من انجذابه للعبة، وبالتالي فإن مع مثل هذا الإجراء قد لا تتحقق أهداف المسابقات المطروحة في تنمية حصيلته اللغوية على النحو المطلوب.

14- مما يجدر ذكره أو الإشارة إليه أيضا في هذا المجال أن بعض المجلات تجري مسابقات لغوية تصعب على الكبار فضلاً عن الصغار، لأنها لا تشرح الطريقة أو الطرق التي يمكن أن ينهجها المتسابق من أجل الوصول إلى الحل[10] مما قد يؤدي إلى نفور المتسابق ليس من المسابقة أو اللعبة فقط وإنما من قراءة المجلة أيضا، وبالتالي حرمانه مما قد يكتسبه من هذه المجلة من فؤائد.

15- لا يُعني في المسابقات التي تجرى في مجلات الأطفال عامة بانتقاء

المفردات اللغوية على نحو دقيق مدروس، فكثيرا ما ترد كلمات مبتذلة، أو كلمات ليست بذات قيمة تعبيرية جيدة، أو أنها ألفاظ محدودة الاستعمال، أو أنها لا تفيد إلا المبتدئين من صغار الناشئة، مثال ذلك الكلمات : نخلة، طائرة، نمر، عيشة، دين، شمعة، فرس، ألمانيا، حية، ملح، تليفون... إن مثل هذه الكلمات لا تضيف إلى حصيلة الناشيء القادر على القراءة وعلى المشاركة في المسابقات المكتوبة نفسها شيئاً جديداً، إذ يفترض أن تكون حصيلته اللغوية متجاوزة لمستوى هذه الكلمات. نعم يمكن أن تكون هذه الكلمات ذات فائدة لهذا الناشيء إذا اتخذت كوسيلة لتفسير أو توضيح كلمات أخرى أرقى منها مستوى.

خاتمه

تبين مما تقدم ذكره مدى أهمية اللغة على الصعيدين الفردي والجماعي، إذ هي وسيلة الإنسان للتعبير عن رغباته وأفكاره وأحاسيسه وهي واسطته في تطوير مواهبه وتنمية عقله وإخصاب فكره وخياله وأدواته لاكتساب خبراته ومهاراته، كما أنها وسيلته للتخاطب والتعايش وتبادل المنافع والمصالح وبناء أو توثيق الروابط مع الأفراد والجماعات، وهي أخيرا الوسيلة الأساسية لنقل الثقافات والحضارات من جيل إلى جيل ومن أمة إلى أخرى ومن ثم فهي القاعدة الأولى التي يقوم عليها تطور حضارات الأمم وتقدم الجنس البشري بنحو عام.

وإذا كان للغة على عمومها هذه الأهمية فإن للغة الكلام الأهمية الكبرى والمكانة العليا بالنسبة للإنسان لأنها لغة العقل المفكر المدبر والذهن الناطق والخيال الخصب والنفس الفاعلة والقوة القادرة على الخلق والإبداع. لقد تميزت هذه اللغة عن بقية أنواع اللغة بقدرتها المتناهية على التعبير عن مكنون القلب وطوايا النفس ودقائق الفكر وهواجس الوجدان وهمسات الشعور، ولذلك اختص بها الإنسان دون غيره من سائر الأحياء. إن أنواع اللغة التي يستخدمها الإنسان ليست في واقعها سوى أدوات يستعين بها ليعوض عن بعض ما قد يفوته إدراكه أو معرفته من لغة الكلام أو ما لايسمح الظرف للتعبير عنه بهذه اللغة.

تتكون لغة الكلام من حروف ومقاطع صوتية وكلمات تأتلف وتجتمع وفق أصول موضوعة وقواعد معلومة ثابتة لتؤدي معاني معينة وتدل على مفاهيم خاصة، غير أن العنصر الأساسي المكون لهذه اللغة في الحقيقة هو الكلمة، فالحروف ليست سوى أصوات متقطعة مبهمة، لا يكون لها شأن إلا إذا اجتمعت فألفت الكلمات، والمقاطع الصوتية ليست إلا إشارات قاصرة غامضة لا يكتمل دورها في الكلام إلا بعد أن تأتلف وتجتمع وترتبط لتكون منها الكلمات أو العبارات، وإذن فالطاقة تكمن في الكلمة، فهي القاعدة الأولى والأساس الرصين للغة الكلام.

إن الكلمة هي معجزة الإنسان، والهبة التي خص بها الله سبحانه وتعالى أجل مخلوقاته، حيث أعطى الإنسان ملك الكلام وجعل الكلمة أداة له للإفصاح عن أعظم شيء تميز به عن سائر الأحياء، عن عقله المفكر وفكره المبدع، لقد تميز الإنسان بقدرته على النطق، ونطقه يكمن في عقله المدبر وفكره المبدع ولسانه المعبر.

ولا تكمن أهمية الكلمة في حروفها المؤتلفة وشكلها المرئي ونطقها المسموع وإنما تكمن فيما ترمز إليه من معنى أو توجيه من شعور أو تشير إليه من موقف، فما الكلمات إلا رموز يصطلح على معانيها وإشارات لمدلولات ومفاهيم منفصلة عنها، اختصر الإنسان بها طريقة التعايش والتفاهم والتكافل وتبادل المعارف والتجارب والخبرات بينه وبين أبناء جنسه، وجعلها وسيلة لتحقيق رغباته وتحصيل حاجاته وليس غاية في ذاتها.

والكلمة لا قيمة لها مالم تدب فيها الحياة والحرارة وتنتقل من عالم الركود إلى عالم الحركة، وهي لا تكون كذلك إلا بعد أن تقترن بغيرها وتأنس إلى ما يحاورها، وتعانق ما يضم إليها عناق القرين لقرينه والحبيب لحبيبه، وتظهر في صيغة يرتضيها القلب وتقلبها العين ويستعذبها السمع، ولا تبلغ ذلك ما لم يستمكن الإنسان منها وتكن له البراعة في اختيارها وانتقاء ما يلابسها ويلائمها ويقبل الاقتران بها، ومن هنا تنشأ أهمية الثراء في اللغة وسعة المحصول من مفرداتها ومن ثم البراعة في صياغة الكلام وتأليفه.

ليتمكن الإنسان من اختيار ما يشاء من الألفاظ ويضم بعضها الآخر في نظام مقبول وقالب صحيح مفهوم ونسق مستعذب جميل لابد أن تكون

وافية وذخيرة حية مرنة طيعة منها، وجن تكون له خبرة في تأليفها وذوق صقيل يمكنه من الانتقاء والتمييز بين ما يأتلف أو يتنافر منها، بين ما يتلاءم مع ما يريد التعبير عنه أو الإيحاء به والإشارة إليه وما لا يتلاءم أو ينسجم، وأنى يتسنى له الانتقاء والتمييز إذا كان المحصول منها يسير والذخيرة قليلة؟!

والبراعة في التعبير لا تعني القدرة على صف الكلمات وتأليف الألفاظ وصياغة العبارات، وإنما تعني شحن هذه العبارات بطاقة من الأحاسيس أو الأفكار والمعارف؛ فبقدر ما تتفجر عنه العبارة من تجارب وطاقات إبداعية وتوحي به من مشاعر وتثيره في النفس من أحاسيس وتدل عليه من أفكار وتشعه من رؤى وتقود إليه من مواقف وتحفز عليه من أعمال ذهنية تكون هذه العبارة جزلة جميلة محببة. الألفاظ وحدها مهما ارتقى نوعها وعذبت أصواتها وائتلفت نغماتها لا تشكل إلا ظرفا مزيناً فارغاً وزخرفاً جامداً أو لحناً فاتراً باهتاً سرعان ما يضوي أو يفنى. الألفاظ لا تحلو إلا بمعانيها والجمل لاتحيا إلا بمضامينها، والعبارات لا تكون لها قيمة إلا بما تحمل من أفكار وخواطر وتجارب وأحاسيس تتجلى فيها ذخيرة الفكر وثمرة الذهن ونتاج القريحة وعمل الموهبة وخصوبة الخيال، وأنى للفكر أن يعطي وللذهن أن يثمر وللقريحة أن تهب وللموهبة أن تبدع ما لم يكن هناك رافد قوي من المعارف والتجارب والعلوم؟! أفهل يمكن أن يكون هناك عطاء وإبداع من الفراغ؟! وإذا لم يكن ممكنا فهل يمكن للإنسان أن يكتسب تجاربه ومعارفه وعلومه دون اللغة ودون أن يكتسب حصيلة وافية ثرية من ألفاظها ومعانيها؟

معرفة الإنسان باللغة، وبلغة الكلام خاصة، أساس لاكتساب المعارف والخبرات، فباللغة يفهم الإنسان ما ينطق ويستوعب ما يكتب، وكلما زادت معرفته بها واتسعت حصيلته من مفرداتها ومعانيها زاد فهمه وعلمه واتسعت خبراته وتجاربه وانطلق فكره وخصب خياله وصقلت موهبته وزادت قابليته على العطاء، وفي المقابل كلما قلت معرفته باللغة ونقصت ذخيرته من مفرداتها ومعانيها ضعف فهمه وتضاءل على إدراكه وقلت خبرته ومعرفته ونقص علمه فلم يتهيأ لفكره أن ينتج ولا لموهبته أن تبدع، وليس ذلك بالهين اليسير الذي يمكن أن يحتمل، إذ لا يقاس الإنسان بطوله وعرضه وكثرة

شحمه ولحمه، وإنما بما ينتجه عقله وتبدعه مواهبه، كما لا تقاس الأمم بكثرة أفرادها ولا سعة مواطنها، وإنما بما تنتجه عقول وقرائح ومواهب أبنائها من أفكار وأعمال وإبداعات تشارك بها في تكوين أو تطوير الحضارة الإنسانية وتقدم الجنس البشري.

وجهل الإنسان بلغته أو قلة محصوله من مفرداتها وصيغها يقلل من مهارته ويضعف قدرته على التواصل مع الآخرين، وضعف قدرته على التواصل معهم يؤدي إلى قلة ما يكتسبه منهم من تجارب ومعارف وخبرات ويقلل من قابليته على التعايش وعلى تبادل المشاعر والمنافع معهم، وقد يؤدي إلى اعتزالهم أو النفور منهم ونفورهم منه، فالمرء إذا عجز عن الإفضاء بمكنون صدره وعما يجيش في نفسه ويدور في خاطره وقصر في الإفصاح عن رغباته وقلت قدرته على التفاعل مع من يحيط به ضاق صدره وانكمشت نفسه وانطوت شخصيته وتعقد سلوكه وربما قاد ذلك إلى ما تحمد عقباه.

ولربما أدت قلة ذخيرة الفرد من اللغة إلى جهله بمجريات الحياة وحضارة العصر أو أفضت إلى جهله بما تبدعه عقول قومه، وما للغته من تراث فقاد ذلك إلى انفصاله عن هذا التراث وجهله بقيمته ومكانته ومن ثم التنكر له أو الانتقاص من شأنه وتضاؤل روح الانتماء إليه والاعتزاز به وفي ذلك من الخطر ما لا يستهان به، إذ قد يؤول إلى الشعور بالدونية والضعة وإلى التنكر إلى مثل الأمة وقيمها الحضارية أو إلى اتهام هذه الأمة بالتخلف والضعف واتهام لغتها بالقصور والعجز. وقد يقود ذلك إلى التشبث بقيم حضارية غريبة ولغة أجنبية دخيلة على أنها البديل فيؤول الأمر بالتالي إلى ضياع الهوية وفقدان الذات.

بعد أن عرفت أهمية اللغة وما يترتب على سعة المحصول من مفرداتها وصيغها من إيجابيات وما ينجم عن ضعفها وقلة ذخيرة الفرد من ألفاظها وتراكيبها من نتائج خطيرة لها آثارها على ثقافة هذا الفرد نفسه وعلى شخصيته ومن ثم على مجتمعه، بعد أن عرف كل ذلك يبقى السؤال عما يمكن أن يغْني اللغة وينمي رصيد الفرد من ألفاظها فيجعلها وافية بمطالب الحياة ولوازم العيش ومقتضيات المعرفة، كما يجعلها أداة طيعة مرنة لإغناء الفكر وشحذ الذهن وصقل الموهبة ووسيلة مهيئة لإبراز مايبدعه العقل وتنتجه القريحة ويرسمه الخيال. إن الإجابة عن هذا السؤال تعني الكشف

عما يمكن أن يرتقي بعقل الإنسان وذكائه وعلمه وخبراته وشخصيته ويشيد أو يطور مجتمعه وحياته وواقعه الحضاري.

ليس هناك من شك في أن المصدر الأول للغة ولمفرداتها وصيغها المختلفة هو المجتمع، إذ اللغة تولد وتنشأ وتنمو وتتجدد في أحضان المجتمع، والفرد يكتسب لغته من مجتمعه، بدءا من مجتمعه الصغير المتمثل في أسرته، وإن توقف مدى اكتسابه لها من أسرته على ما رزق من ملكة في تلقنها وتمثلها، وما امتلك من قدرة على المحاكاة والتقليد فيها، وما وهب من قدرة على الفهم وسرعة في الحفظ وقوة على التذكر، وما لديه من صفاء الخاطر وطموح النفس، ثم على قدر ما لدى هذه الأسرة من معرفة وإحاطة باللغة وما تتاح له من فرص فيها للاكتساب والتحصيل.

يتطور الإنسان فيتطور معه عالمه وتتباعد أطراف مجتمعه فتقوى صلاته بجيرانه وسكان حيه وأهل محيطه، فيكون له رفقاء في اللعب وأقران في الدراسة وزملاء في العمل فيكتسب من هؤلاء وأولئك صيغا وتراكيب وألفاظا جديدة، على قدر صلاته بهم وقدر ما يمتلكون هم أنفسهم من هذه الصيغ والتراكيب. فكلما توثقت صلاته بهم وتنوعت روابطه معهم اتسعت لغته وتنوعت ألفاظها، وكلما ارتقى وعيهم ونضجت أفكارهم وزاد علمهم وتنوعت معارفهم ومستويات لغتهم وكانوا أكثر طلاقة وفصاحة، كان اكتسابه من مفردات اللغة منهم أسمى وأصفى وأوفى، والعكس بالعكس.

وإذا كان الإنسان في الماضي يتصل بأناسه في محيطه الذي يعيش فيه، ويختلط بهم في وقت لقياه معهم وفي أماكن خاصة يرتادونها أو يردون إليها ولا يتجاوز ذلك، فإنه في الحاضر يستطيع أن يلتقي بمن يشاركه في اللغة أنى شاء ويتصل بفئات من فصحاء قومه أو متكلميهم كلما أراد، إن لم يقصدهم قصدوه، وإن لم يطرق أبوابهم طرقوا بابه.

لقد اخترع الإنسان الراديو والتلفاز و(الفيديو) والسينما ثم الحاسب الآلي بكل أشكاله وأنواعه وهذه كلها أدوات تصل الإنسان بالإنسان عن بعد وعن قرب، وأجهزة تلتقي من خلالها الألسن والعقول، والثقافات والحضارات على اختلافها، فيكتسب الإنسان من أبناء جنسه بواسطتها المعارف والفنون ويكتسب الصيغ والألفاظ أيضا. يلتقي الإنسان عن طريقها بطائفة من أهل لغته ويسمع حوارهم ويصغي لأحاديثهم أنى طلب أو رغب، فيلتقط

ذهنه وتختزن ذاكرته من تراكيب وألفاظ لغتهم على قدر إصغائه إليهم وبمقدار ما يمتلك من فطنة ونباهة ومقدرة على الربط والتمييز والحفظ، ثم على مقدار ما يتمتع به المتحدثون أنفسهم من فصاحة وتصوير تجسد به عباراتهم فتجعلها قريبة من النفوس عالقة في الأذهان، مع العلم بأنه قد لا يكتسب منهم ألفاظ اللغة مثلما يكتسبها من الناس عندما يلتقي بهم في واقع حياته وجهاً لوجه، لأنه لا يرى من خلال معظم هذه الأجهزة إلا أشباحا تتحرك من دون روح وصوراً تحيا من دون أن تحس، ولا يسمع إلا أصواتا تتردد دون أن تستجيب، وألسنة تنطق ولا تحاور، ولذلك فهو لا يجد مجالا للرد ولا نصيباً من الحوار، وأخيرا فهو لا يمارس ما يكتسبه من ألفاظ بالقدر الذي يكفل له استقرارها في ذاكرته.

إن ما سبق قوله لا ينفي أهمية الأجهزة المذكورة في نشر اللغة وتلقين مفرداتها، لهذه الأجهزة كلها الدور الكبير في تلقين اللغة للإنسان وفي إيصال ما استقر وما تغير أو تجدد واستحدث من مفرداتها إليه، لاسيما إذا حسن استخدامها وتنوعت طرقها وتطورت أساليبها ووجهت طاقاتها توجيها سليما سديدا. إنها أدوات نافذة المفعول سريعة التأثير قريبة المتناول كثيرة الانتشار، يصل بعضها إذا لم يكن أكثرها إلى الداني والقاصي والغني والفقير والقادر والعاجز، ويأنس إليها الكبير والصغير، الأعمى والبصير، القارىء والأمي، بل لا يكاد يكون لأحد في يومنا الحاضر عنها أو عن بعضها غنى ولا على هجرانها طاقة، فلربما حلّ بعض منها بين طائفة من الناس محل العشير أو القرين الذي لا يكاد يفارق و يبتعد. وفي ذلك كله ما يكسب هذه الأدوات قدراً كبيراً من الأهمية والقوة ويجعلها في الوقت نفسه أدوات لا تخلو من الخطورة. فإذا ما سخرت للخبر والفائدة نفعت وإن أهملت وتركت للهو وقتل الوقت أضرت. ولهذا كان على القيمين عليها ومن يشاركهم في تسييرها ورعايتها من رجال اللغة وأهل العلم وذوي السلطان أن يسعو لتسخيرها في نشر اللغة وإغناء حصيلة كل من يستخدمها من مفردات اللغة وصيغها وتراكيبها السليمة الصحيحة القديم منها والجديد المألوف والمستحدث، ما يتصل بالعلم منها وما يتصل بالأدب والفن والمعرفة بجميع فروعها، لأنهم بذلك ينشرون العلم ويوسعون مدارك الناس، ويخدمون المجتمع ويرتقون بحضارة الأمة.

وإذا كان الإنسان يلتقي بالآخرين من أفراد مجتمعه لقاء تفرضه الحاجة أو يتطلبه العمل أو تدفع إليه غريزة الاجتماع أو تدعوه المصادفة فيتلعم اللغة ويتلقى مفرداتها منهم من دون قصد وبقدر ماتسنح الفرصة ويسعفه الوقت ويمكنه الحال، فإنه يلتقي في المدرسة في مختلف مراحلها بفئات خاصة من أبناء مجتمعه لقاء منتظما مستمرا فيتعلم اللغة ويتلقن ألفاظها، بقصد ودون قصد، بالسؤال والدرس الواعي وبالمحاكاة والاقتداء، يتلقنها وفق منهج مدروس وتوجيه مستمر ومن روافد صافية وموارد متنوعة، تدفعه إلى ذلك دوافع وتشجعه أغراض وتحفزه طموحات ومصالح.

يتلقن الناشئ ومفرداتها في رحاب مدرسته من مدرآسه المؤهل الذي يكبره في السن ويفوقه في الخبرة ويبزه في الطلاقة وسعة الإحاطة باللغة وألفاظها. ويتعلمها مما يقرأ من دروس ويحفظ من نصوص ويكتب من موضوعات وينطق من عبارات وهو يسأل أو يجيب أو يحاور أو يناقش أو يخطب، ومما يختاره من قصص وقراءات خاصة. ويتلقى ألفاظ اللغة من زملائه: أنداده في السن وأقرانه في الدراسة وشركائه في العلم، يتحدث إليهم ويحاورهم أو يجادلهم ويناقشهم فيلتقط الكثير من مفردات اللغة التي أكتسبوها من موارد اللغة الخاصة والعامة كل بحسب أسرته ومحيطه ونشأته، وبذلك فهو يتلقن اللغة ويتلقى تراكيبها وصيغها من هذه الموارد بجميع مستوياتها وأشكالها، الفصحى المنتقاة والعامية الدارجة، القديمة والحديثة، الجديدة والمبتذلة...

ويعتمد ما يتلقنه أو يلتقطه الناشئ في المدرسة من ألفاظ اللغة وصيغها في النوع والكم على مدى براعة وطلاقة من يتولى تدريسه وتوجيهه في هذه المدرسة، وعلى نوعية ما يقرأ من دروس أو يحفظ من نصوص، وما يفرض عليه من مقررات، ثم على كيفية القراءة وطريقة الحفظ، وعلى ما يتاح له من فرص لممارسة الألفاظ والصيغ اللغوية التي يتلقنها، كما يتوقف على ما يتوافر للمدرسة من وسائل وما يسلكه المدرس من طرق لمضاعفة تلقين اللغة وتجسيدها وجعلها حية مرنة مرتبطة بالواقع المعايش، ونقلها من عالم الإمكان إلى عالم الفعل ومن حيز النظر إلى حيز العمل، ثم يعتمد أيضا على مدى فهم الناشئ نفسه وقدرته على الاستيعاب والتذوق والحفظ والاستحضار والتذكر والتمثل، بالإضافة إلى رغبة هذا الناشئ وطموحه

ومرونة شخصيته وقابيلته على التعايش والتفاعل والاختلاط بالآخرين.

ما تقدم كله يفرض على المدرسة أن تهيىء المدرس الكفؤ الواسع في علمه البارع في فنه الغزير في لغته الطلق الفصيح في قوله وحديثه، وأن تهيىء للناشىء الكتاب الملائم الثرى في محتواه، الطريف في أفكاره ومعانيه، المتنوع في موضوعاته، المرن الواسع في لغته، الشائق في أسلوبه، وأن تقدم لطلبتها اللغة بكل مستوياتها وفي كل عصورها وضمن كل تطوراتها مختلف علاقاتها وموضوعاتها ومعانيها، وتربط الحديث من مفرداتها بالقديم والمستحدث بالأصيل والخاص بالعام، لتلبي حاجتهم في التعبير عن مشاعرهم وخواطرهم، وفي الإفصاح عما يكتسبونه من المعارف والعلوم وما تبدعه مواهبهم من الفنون والآداب.

ولابد للمدرسة أن توفر كل الوسائل الممكنة التي تشعر بحيوية اللغة الصافية النقية وبفاعليتها وشدة ارتباطها بالواقع العملي لتجذب الناشىء إلى هذه اللغة وتشعره بأهميتها فيتجه لاكتساب المهارة فيها وإغناء حصيلته من مفرداتها، كما يجب أن توفر له الفرص الكافية لممارستها وتجسيدها تجسيداً يربط فيه الرمز بالمدلول واللفظ بالمعنى، ليمكن من إنعاش أو إحياء ما يتوافر له من تراكيبها وألفاظها ومعانيها فتتلاقح وتتكاثر وتنمو وتتسع.

وإذا كان الناشىء يكتسب مفردات اللغة أو يغْني حصيلته منها في المدرسة عن طريق ما يقرأه من دروس مفروضة أو موضوعات مقررة فإنه يكون أكثر اكتسابا لها وأوسع منها بالقراءة الحرة الطوعية المتنوعة الواسعة، القراءة التي ينجذب إليها ويتذوقها باختياره. إن القراءة ـ بمفهومها الواسع الذي يشمل الاطلاع على كل ما دون من نتاج العقل البشري والوجدان الإنساني ـ يمكن أن تكون مورداً ثراً ومنبعاً صافيا لألفاظ اللغة وصيغها إذا أحسن انتقاء المادة المقروءة وأحسن اختيار الوقت المناسب والوضع اللائق والنهج السليم للقراءة.

عن طريق القراءة يمكن للإنسان أن يطلع على الفصيح من مفردات اللغة، إذ إن لغة النتاج الفكري المدون هي الفصحى الموحدة وليست العامية المتغيرة المتنوعة. وعن طريق القراءة يمكن أن يطلع على قديم اللغة وحديثها، المألوف والمأنوس والمبتذل والنادر والغريب المهجور من مفرداتها وعلى معاني

ومستويات وطرق استخدام هذه المفردات، لأنه يستطيع أن يختصر الزمان بهذه القراءة، ويتجاوز عصره وينفذ إلى التاريخ من كل باب، فيطلع على مادونته الأجيال السابقة في كل عصورها وأزمانها، كما يستطيع أن يتجاوز بها حدود المكان فيرى ما استخدم من ألفاظ اللغة ومعانيها بين أفراد الأمة على اختلاف طبقاتهم ومستوياتهم ومواطنهم.

والنصوص المقروءة مهما كان زمنها وقيمة مضامينها تختلف من حيث مستوى اللغة المستخدمة فيها ومقدار هذه اللغة بحسب اختلاف موضوعاتها وأغراضها. فالنصوص العلمية لا تحوى في العادة إلا الحد الأدنى من ألفاظ اللغة، لأن الكاتب فيها يهدف في الغالب إلى إيصال أفكاره بأقرب واسطة وأقصر طريق وأبسط وسيلة، لذلك تكون ألفاظه محددة المعاني محدودة في الكم سهلة المأخذ قريبة من لغة الناس.

بينما تكون النصوص الأدبية في طبيعتها وافرة اللغة منتقاة الألفاظ عميقة المعاني ثرية بالأحاسيس، لأن هدف الكاتب فيها هو التعبير عن وجدانه ودواخل نفسه وهواجس شعوره ودقائق خواطره والنفاذ بها إلى نفس القارىء وعقله والسعي لإشراك هذا القارىء في التفكير والموقف والشعور بكل ما تتوافر من وسائل وأدوات، لذلك فإن هذا الكاتب يعمد إلى أنقى وأصفى وأغنى ما في ذخيرته من ألفاظ اللغة وتراكيبها، أجملها صدى وأوفرها معنى وأغناها رمزاً وأكثرها إيحاء وألطفها وقعا وأصفاها رنيناً وأنقاها أصلاً وأبعدها أثراً. فهي مادته الأولى وأداته الفضلى والجسر الذي يصل به إلى مايريد. وألفاظه وتراكيب لغته تسمو في ذلك كما اتسعت معرفته باللغة ونما فكره وتوافر علمه ورق طبعه وأرهف إحساسه وصقل ذوقه وطلق لسانه وارتقت موهبته، وبناء على ذلك كله فإن قراءة الأدب يمكن أن تعود على الفرد بمحصول لغوي لفظي أوفر من حيث الكم وأسمى من حيث النوع وأغنى من حيث المدلول والرمز.

لقد استخدم الإنسان معظم ما ابتكر أو وضع من ألفاظ وتراكيب لغته فيما دون من نتاج فكره وثمار تجاربه وإبداع عقله منذ أن عرف الكتابة أو التدوين، وعلى امتداد العصور وتوالي الأزمان، وبالتالي فإن القارىء يجد في تراث أمته المدون وسجل حضارتها المكتوب كنزاً وافراً من مفردات اللغة وصيغها لا تحصر حدوده أو تحدد أبعاده. يجد هذه المفردات والصيغ بكل

مدلولاتها ومفاهيمها وإيحاءاتها، وبكل ما خضعت له من تغيرات وتطورات عبر مسيرتها على مر العصور. يلتقط منها وهو يقرأ ما يسعفه فهمه وتمكنه حافظته من التقاطه، ويدرك من معانيها ومدلولاتها ما يساعده ذكاؤه وإحساسه على إدراكه، أما من خلال المجاورة أو من خلال السياق أو عن طريق الحدس والتصور والتكرار، ثم يختزن من هذه المفردات والصيغ ومن معانيها ومدلولاتها ما أعانته حافظته على اختزانه. وقد تغيب عنه معرفة كثير من هذه المفردات والصيغ، إما لدقتها وعمق معانيها وعدم توافر ما يدل عليها أو يوحي بمدلولاتها أو لعجز الذهن عن التقاطها واستيعابها واستيحائها، أو لأنها قد عفى عليها الزمن وهجرت ونسيت فلم تعد مستعملة، أو لأنها أصبحت خاصة بعد أن كانت عامة أو مرفوضة بعد أن كانت مستساغة أو أنها جديدة مستحدثة لم يتكرر استخدامها فيعين التكرار على فهمها وحفظها.

وحتى لو تمكن الإنسان من التقاط كم كبير من مفردات لغته مع كل ما يمكن أن تدل عليه أوتشير إليه هذه المفردات من معان، فإنه معرض لأن ينسى منها الشيء الكثير لعجز ذاكرته عن الاحتفاظ بكل ما يرد إليها لأمد طويل. وحتى لو افترض أن ذاكرة هذا الإنسان قادرة على الاحتفاظ بما يرد إليها فإن الوارد إليها مهما كان مقداره لا يعدو أن يكون في حقيقته قسطا من مفردات اللغة؛ فالإنسان مهما اتسع علمه وارتقى إدراكه وفهمه لا يملك أن يحيط بمفردات اللغة كلها لاستحالة أن يقرأ كل ما كتب ودون ويلتقي، بكل أفراد الأمة الناطقين باللغة. ومن هنا جاءت الحاجة إلى تدوين اللغة وإنشاء المعاجم ورجوع الإنسان إلى هذه المعاجم والاحتكام إليها عندما تفوته معرفة لفظ أو يتعسر عليه فهم معنى لكلمة أو يختلط أو يلتبس في ذهنه مدلول عبارة فيعقبه عن استيعاب ما يقرأ أو فهم مايسمع.

المعاجم هي خزائن اللغة ومستودع مفرداتها الأمين وحصنها الحصين، يرجع إليها الإنسان ليرد من معين اللغة الصافي، حيث تفسر له الغامض من الألفاظ وتوضح له المبهم وتميز الملتبس وتبعث له الميت والمهجور وتقرب له البعيد وتعرفه على المألوف الغريب القديم والجديد الأصيل والمنقول، وحيث يرى فيها من الصيغ والتاركيب ما لا يمكن أن يراه أو يتعرف عليه في غيرها.

ولقد تفنن الإنسان في صناعة هذه المعاجم وفي تصنيف مفردات اللغة فيها فجعل منها الكبير والصغير، العام والخاص، والمقروء والناطق المسموع، ووفر منها من الأصناف والأنواع كل ما تتطلبه الحياة وتقتضيه الحضارة، وطورها من حيث المضمون والشكل، وسهل تناولها حتى غدت ميسرة لكل طالب، ونوع فيها حتى أصبح لكل فرع من فروع المعرفة معاجمه اللغوية الخاصة المتعددة في أشكالها وأحجامها، وطور في مناهجها فأصبحت مفرداتها اللغة فيها قريبة المأخذ على الكبير والصغير.

إن مقدار ما يمكن أن يكتسبه الفرد من مفردات من معاجم اللغة يعتمد بصورة أساسية على مدى توافر هذه المعاجم وتنوع المتوافر منها وعلى طرق إخراجها وتصنيف المفردات فيها من جانب، ثم على معرفة الفرد بطرق استخدامها وما يتأتى له من بواعث أو دوافع لهذا الاستخدام من جانب آخر، ولذلك فإن تعليم اللغة للناشىء وتهيئاته لاكتساب حصيلة وافية من مفرداتها يقتضيان توفير المعاجم اللغوية المناسبة له المتلائمة في أحجامها وأشكالها وأنواعها مع مستواه العقلي والعلمي، وتوفيرها في المدرسة والفصل والبيت وفي المكتبات العامة والخاصة التي يمكن أن يرتادها، ثم تعريفه على مناهج هذه المعاجم وعلى طرق استخدامها وحثه المتواصل على الرجوع إليها منذ المراحل الأولى من تعليمه.

والمحصول اللفظي الذي يمكن أن يكتسبه الفرد من المصادر التي سبق ذكرها مهما كان نوعه وحجمه لا يصبح فاعلا نافعاً ما لم يكن نشطاً في الذهن حيا في الذاكرة مرنا طيعا جاهزاً للاستخدام، إذ لا فائدة في رصيد محجور وثرورة ممنوعة وأداة معطلة، وهذا المحصول لا يكون على الصورة المطلوبة مالم يُثَرّ ويحرك ويبعث ويجسد، ولا وسيلة هناك لتحقيق ذلك أفضل ولا أهم من الممارسة.

إن ممارسة استعمال الألفاظ اللغوية المكتسبة تمنع ركودها وتحميها من النسيان وتجدد فيها الحياة وتكسبها حيوية وحرارة وتخصبها فتتوالد وتتكاثر وتجذب غيرها إليها بالتجاور والتناسب والمصاهرة.

الاستماع إلى أحاديث الآخرين وما يدور بينهم من نقاش أو جدل أو حوار يعد نوعاً من ممارسة اللغة، ومثلما يكون لهذا الاستماع من أثر في تلقي مفردات اللغة وفي التعرف على معانيها وطرق استعمالها وطرق نطقها

يكون له أثر كذلك في تثبيت وترسيخ ما تتلقاه الذاكرة منها وفي إنعاش أو إحياء ما ترسب منها في هذه الذاكرة، إذ يتردد نطقها ويتكرر استعمالها وتتجسد في السمع حروفها ومعانيها ويرقب الذهن تتابعها مركبة مصوغة في جمل وعبارات فتعلق به وتظل طافية حية نشطة فيه.

والتحدث إلى الآخرين ومحاورتهم ومشاركتهم ومخالطتهم في الكلام تعد ممارسة للغة ووسيلة لإثارة وتحريك ما اختزنته الذاكرة من مفرداتها؛ حيث يغوص الذهن في رحاب هذه الذاكرة باحثاً عما يفرغ فيه ما قد حوى من معان وأفكار لتصل إلى الآخرين في يسر، فيبرز بذلك ما قد خبا وينتشل ما قد ترسب، ويوقظ ما قد خمد، ويبعث ما قد هجر أو نسي أو اضمحل من هذه المفردات ويسخرها للعمل، وفي ذلك تجديد لحياتها وحيويتها. وإذا ماكان التحدث أوالحوار والكلام مكتوبا فإن فرصة البحث والتنقيب والانتقاء والفرز والتمييز بين هذه المفردات تكون بلاشك أطول، ولربما كانت أكثر نفعا وأبعد أثراً في بعث ألفاظ اللغة وإنعاشها.

والقراءة ممارسة فاعلة للغة وإنعاش للفئة المنتقاة والراقية من ألفاظها وتراكيبها، حيث تتجسد للقارىء هذه الألفاظ والتراكيب مرئية مسموعة مترابطة متناسقة بعضها يشير إلى بعض ويدل عليه ويستحثه على الظهور والانتعاش، وذهن القارىء يربط ويقارن ويبحث عن المعاني التي تحل له رموز الألفاظ الجديدة، وهكذا تبعث الحياة في القديم والجديد من معاني اللغة وألفاظها.

وإذا كان للممارسة هذا الأثر في إنعاش لغة الفرد وجعل حصيلته من مفرداتها ثرية نابضة بالحياة نشطة طيعة مرنة في أداء وظائفها فإن من المهم إيجاد الحوافز الدافعة على ممارسة اللغة بجميع أشكالها وصنوفها ونشاطاتها، وتشجيع الناشئين بصورة أخص على هذه الممارسة، وذلك بتوفير المادة المقروءة الجيدة مضمونا وشكلا، وتهيئة الفرص الكافية لكل منهم للمشاركة في الأخذ والعطاء وفي النقاش والحوار، وبعث الثقة في أنفسهم بالقدرة على هذه المشاركة، وإشعارهم بما لديهم من قابليات ومهارات عقلية وفنية يلزمهم تنميتها وإبرازها عن طريق تنمية براعاتهم ومهاراتهم اللغوية. ويسعى من جانب آخر إلى تقديم اللغة لهم وفق مناهج مدروسة متطورة وفي إطار مشوق يبعث على المنافسة والتحدي الإيجابي الهادف.

وأمر ذلك بلاريب يقع على عاتق الأسرة أولا ثم على المدرسة والمؤسسات اللغوية والتعليمية عامة، كما يمكن أن يشترك معها في المسؤولية كل من دور النشر ووسائل الإعلام ومجلات الأطفال والمسؤولين عن إعداد برامج الحاسب الآلي وكل من يهمهم أمر التقدم الحضاري للأمة أو الجنس البشري بوجه عام.

إن إدراك أهمية الثروة اللغوية ومعرفة مصادرها ومواردها وطرق ووسائل تنميتها لا تحقق الأهداف المرجوة ما لم تقترن بعمل جاد متواصل وجهود متظافرة من قبل المؤسسات أو الجهات المذكورة كلها لاستئصال جذور المشكلة الأساسية وتقصي الأسباب الأولى التي أدت أو يمكن أن تؤدي إلى ضعف اللغة القومية أو ضعف الناشئة فيها وقلة محصولهم من مفرداتها وتراكيبها، ثم القضاء على هذه الأسباب أو الحد من آثارها والسعي الحثيث لتوظيف مصادر الثروة اللغوية وجعلها مرنة فاعلة على الصعيد العلمي وتوجيه المجتمع بجميع قطاعاته وفئاته لاستغلالها أو الاستفادة منها.

إن من أهم ما يجب أن يتخذ في هذا السبيل تهيئة النفوس للإقبال على اللغة وعلى تعلمها واكتساب المهارة فيها، وذلك ببعث الثقة بها وبقدراتها على الوفاء بمتطلبات الحياة وشؤون الحضارة وإذكاء روح الاعتزاز وبتراثها وتعميق الشعور بالانتماء إليها وتنمية الشعور بضرورة التمكن منها على أنها وسيلة الإبداع وبناء الشخصية وتطوير الفرد والمجتمع وإثبات الهوية القومية وتشييد الكيان الحضاري الأصيل. إن هذا لا يعني بطبيعة الحال التقليل من شأن اللغات الأجنبية فتعلم هذه اللغات يعتبر من الركائز الأساسية للانفتاح على المعرفة الإنسانية وإيجاد التكافل والتكامل الحضاري. ولكن يعني إيجاد نوع من التوازن في تعلم هذه اللغات، بحيث لا يكون تعلم هذه اللغات على حساب التهوين والتقليل من شأن اللغة القومية أو التنكر لها أو اجفائها، أو يكون سبباً في خلق ازدواجية لغوية تؤدي إلى زعزعة مكانة اللغة الأم وإلى إيجاد صراع فكري وحضاري بغيض.

إن العمل على بعث الثقة باللغة القومية وتعزيز الاهتمام بها لا يتحقق بمجرد الحوار والطرح النظري، وإنما يجب أن تتجسد النظرية على الصعيد العملي أيضا. إن استخدام اللغة القومية في التعليم بجميع مراحله وفي التأليف والتثقيف والإعلام، واستخدام هذه اللغة في المعاملات الرسمية

في كل مرافق الدولة وفي التعامل الاجتماعي والتجاري بجميع أنواعه وأشكاله، كل هذه أمور تبعث الثقة باللغة وتوجه الأنظار والقلوب إليها وتزيد من الاهتمام بها.

وبعث الثقة باللغة والتوجيه إلى احترامها وإلى اكتساب المهارات فيها لا يحقق ثماره وأهدافه المنشودة ما لم يقترن بالتوجيه السديد إلى مصادرها وإلى طرق ووسائل تنميتها، ومالم تتوافر الإمكانات الكافية لتلقينها ونشرها والارتقاء بها. ومن هنا نشأت ضرورة تطوير المهارات في تدريسها وتطوير مناهجها والمقررات الدراسية المتعلقة بجميع فروعها: تهيئة المدرس الكفؤ القدير الذي يمكن أن يكون قدوة صالحة في سعة معرفته ومسلكه العلمي والخلقي وفي عمق تفكيره وبعد نظره وجمال ذوقه ووفائه لمهنته وفي فصاحة لغته وطلاقة لسانه، وتهيئة الكتاب المدرسي الذي تقدم فيه اللغة حية متجددة مرنة محسوسة مواكبة لتطورات الحياة ملبية لكل متطلبات الحضارة، وتهيئة المنهج السليم الذي ينظر إلى اللغة وكأنها كائن حي متطور وأنها روح تمتزج بأرواح ناطقيها وليست تماثيل صامتة ونصوصا جامدة ونماذج مزخرفة ومقتنيات موروثة تزين بها الجدران والرفوف، وطقوس مفروضة تؤدى دونما اعتراض.

ولاشك إن من أهم ما يمكن أن يضاعف من ثقة الفرد واعتزازه واهتمامه بلغته ويزيد من طموحه في تطوير مهارته فيها وحصيلته من مفرداتها شعوره بغزارة وسعة تراثها الفكري والإبداعي، وشعوره بامتداد هذا التراث واتصاله بالحياة الحاضرة وفاعليته وأثره في تنشيط الحركة الفكرية وتنمية وتطوير الأعمال الإبداعية للأمة، مما يوحي بضرورة الانتماء إليه وإلى لغته، وبناء على ذلك كان من أهم ما يجب أن توليه المؤسسات اللغوية والعلمية عنايتها واهتمامها إحياء ونشر الأعمال التراثية القديمة في جميع صنوف المعرفة، والعمل الدائم على توثيق الارتباط بهذه الأعمال، وجعلها قاعدة أساسية لإيجاد نهضة فكرية نشطة وبناء حضارة جديدة نامية متطورة أصيلة في معناها ومبناها، لا يكفي أن يتغنى الفرد بأمجاد أمته وبما ترك له أسلافه من تراث، بل لابد أن يرى هذا التراث ماثلاً أمامه متجسدا صورة حية ناطقة في حياته، يراها تتفاعل وتعمل ويسمعها تنطق وتؤثر، يعيش معها في تآلف وحميمية وانسجام، يحس بوجودها في كل

أبعاد هذا الوجود.

وبالنسبة للتراث العربي فقد قام عدد كبير من المستشرقين والعلماء والأدباء والمفكرين العرب بجهود كبيرة في إحياء ونشر العديد من الأعمال الفكرية العربية، ومازالت المجامع العلمية واللغوية تقوم بجهود مماثلة، غير أن هذه الجهود بأجمعها لا يكتمل أثرها مالم يعم نفعها، فلا يكفي أن يبعث النتاج الفكري، ليقبر مرة أخرى أو يكشف عنه ليلبس قناعا آخر، لا يكفي أن يحقق ويصحح الكتاب ويطبع ليقبع بعد ذلك في رفوف مكتبات خاصة وزوايا لجهات رسمية معينة، أو يبقى رهين المخازن والسراديب، منتظرا من تدعوه النخوة والشهامة لإسعافه وإخراجه إلى النور مرة أخرى. ولا يكفي أن يبعث الكتاب إلى الوجود ليسير إلى الناس في كفنه، أو حلته البالية الصفراء المنفردة، لابد أن يخرج الكتاب في حلة العصر الذي بعث فيه، في شكل يتلاءم مع تطورات هذا العصر، لقد تطورت الطباعة وتقدمت صناعة الورق بينما مازالت هناك أعمال تراثية قيمة تطبع طباعة رديئة على ورق أصفر وبحروف باهتة وشكل لا تأنس إليه النفس، وبالمقابل نرى كتابات ضحلة سقيمة أو تافهة رخيصة تبرز في حلل رشيقة أنيقة، ونرى كتب اللغات الأجنبية تشق طريقها في ميادين التعليم مختالة تزهو بأشكالها الرائعة المغرية.

ولابد من أن يصاحب حركة إحياء ونشر الأعمال الفكرية التراثية تشجيع متواصل على جعل تلك الأعمال منطلقات رئيسية لإيجاد أعمال عديدة باللغة القومية نفسها، أعمال تمتزج فيها العناصر الإيجابية للحضارة القديمة بإيجابيات الحضارة الجديدة، وتبرز فيها ثمرات العقول والقرائح والقلوب في لغة الجذور نابضة بالحياة، تجمع بين نقاء الماضي وعراقته وبين صفاء الحاضر وطرافته. إن نشاط حركة التأليف باللغة القومية واستمرار وجود الدوافع والحوافز لهذا النشاط عامل مهم في إيجاد أو تنمية الطموح لاكتساب المهارة في هذه اللغة وإذكاء روح التنافس على إظهار البراعة فيها والمشاركة بها في مجال التعبير.

ولاشك في أن نشاط حركة التأليف والتعبير لدى أي أمة وفي أي مجتمع لا يمكن أن يتم ما لم يكن هناك اندفاع للقراءة وحرص مستمر على اكتساب المعرفة من جميع مصادرها، والتي يعتبر الكتاب أهم مصدر فيها.

إن الإبداع كما سبق القول لا يمكن أن يؤسس على جدران من الهواء، ومن هذا المنطلق جاءت حتمية التشجيع المستمر على القراءة، والسعي الحثيث من قبل الجهات الرسمية والمؤسسات اللغوية والعلمية على حد سواء لتوفير المادة المقروءة النافعة، وتوفير الكتاب الجيد مضموناً وشكلاً، وجعل هذا الكتاب في متناول الأيدي وبأسعار مناسبة، وإنشاء المكتبات العامة الثرية المتنوعة في مقتنياتها ومصادرها المعرفية، وتهيئة جميع الوسائل المشجعة على الارتباط بالمادة المقروءة، هذا بالإضافة إلى التوعية المستمرة والتشجيع المتواصل على القراءة.

والدعوة إلى القراءة لابد أن تقترن بوجود القدوة التي يمكن أن تتمثل في المدرس والأب وكل فرد راشد في الأسرة وكل مرب أو داع للمعرفة، كما يجب أن تقترن بكل ما من شأنه أن يبرز أهمية الثقافة والمعرفة، وما يجذب الناشىء والراشد الكبير للكتاب ويشدهما إلى القراءة، وأن يصاحب ذلك كله أنشطة مستمرة تهدف إلى وصول الكتاب والمادة المقروءة إلى عموم أفراد المجتمع، تصاحبها أنشطة ومساع حثيثة تقوم بها الدولة والمؤسسات المعنية التابعة لها والمؤسسات المماثلة التابعة للمجتمع من أجل إثارة الاهتمام بالكتاب وتصنيعه وبحركة التأليف والمؤلفين، وزيادة القدرات الشرائية للكتاب بجميع أشكاله وموضوعاته ومستوياته وتسهيل مهام نشره وإيصاله وإعارته وما يتبع ذلك أو يترتب عليه من أمور.

في الوقت ذاته يفترض أن تسعى الدولة لتنقية جميع أجهزتها مما يسيء إلى اللغة القومية، وأن تعمل على أن تجعل من هذه الأجهزة منابع صافية يستقي الجمهور منها مفردات لغته سليمة فصيحة صحيحة وافية، كما تجعل منها وسائل لتعزيز دور مصادر الثقافة الأخرى، ورسلاً تدعو إلى الوفاء للغة القومية والتمسك بها، وإلى توثيق الروابط بالكلمة المقروءة، وإلى الاهتمام بالتعلم الذاتي لتكون بذلك رسل تقدم ونماء وحضارة.

الهوامش

الفصل الاول

(1) انظر د. محمود فهمي حجازي، أسس علم اللغة العربية (القاهرة: دار الثقافة للطباعة والنشر، 1978م)، ص 7 ـ 8.

(2) انظر: روي . سي. هجمان، اللغة والحياة الطبيعة البشرية، ترجمة د. داود حلمي أحمد السيد (الكويت: جامعة الكويت، 1989م/ 1409هـ)، مقدمة المترجم، ص 15 وما بعدها.

(3) روي هجمان، اللغة والحياة والطبيعة البشرية، مقدمة المترجم، ص 27.

(4) سعينا في إطار الحديث عن أهمية اللغة إلى التوفيق بين الآراء المختلفة حول وظيفة اللغة والأغراض التي تؤديها للفرد والمجتمع. للتفصيل في ذلك انظر: ستيفن أولمان، دور الكلمة في اللغة، ترجمة د. كمال محمد بشر (القاهرة: مكتبة الشباب، 1975م)، ص 20 ـ 25، تعليق المترجم.

(5) انظر د. فايز ترحيني: «العربية والمعجمات»، مجلة الباحث، السنة العاشرة العدد الثاني ـ 50 ـ نيسان ـ حزيران ـ 1988، ص 126.

(6) Koestler, A., Act of Creation; (London, Pan Books, 1966), P. 609

نقلاً عن د. أحمد أبو زيد: «الفكر واللغة» مجلة عالم الفكر، المجلد الثاني، العدد الأول، 1971، ص4.

انظر كذلك: د. سيد محمد غنيم: «اللغة والفكر عند الطفل»، عالم الفكر، العدد نفسه ص 110.

من الجدير بالذكر أن معظم البحوث في العدد المذكور من عالم الفكر قد خصصت لمعالجة موضوع «الفكر واللغة»، ومن المفيد أيضاً الرجوع إلى ما أدلى به د. أحمد عزت راجح في الرد على ما رأى السلوكيون من أمثال وطسن في العلاقة بين الفكر واللغة في كتابه أصول علم النفس(القاهرة: دار المعارف، 1987)، ص 341 وما بعدها.

(7) انظر أحمد أبو زيد، المصدر السابق ص7.

(8) ج. فندريس، اللغة، تعريب عبدالحميد الدواخلي ومحمد القصاص (القاهرة مطبعة لجنة البيان العربي، 1370هـ/ 1950)، ص 433 ـ 434 انظر كذلك تصدير هنري بر للكتاب نفسه «اللغة وأداة التفكير»، ص 1 ـ 21.

(9) انظر: ستيفن أولمان، دور الكلمة في اللغة، ص 21 تعليق المترجم.

(10) انظر د. محمد فهمي زيدان، في فلسفة اللغة (بيروت: دار النهضة العربية، 1405هـ/ 1985م)، ص 57 انظر ما تحدث به المؤلف عن رأي (همبولت (Humboldt الصفحة نفسها وما بعدها.

(11) للمزيد من التفصيل حول اللغة والفكر انظر: د. أحمد عبدالرحمن حماد، العلاقة بين اللغة والفكر: دراسة للعلاقة اللزومية بين الفكر واللغة (الإسكندرية: دار المعرفة الجامعة، 1985م)، د. سيد محمد غنيم: «اللغة والفكر عند الطفل»، عالم الفكر، المجلد (2)، العدد (1) ، إبريل ـ مايو ـ يونيه 1971م، ص 91 ـ 130.

(12) د. فاخر عاقل، أصول علم النفس وتطبيقاته (بيروت: دار العلم للملايين، 1984)، ص 132.

(13) انظر آلان سارتون، الذكاء، ترجمة د. محمود سيد رصاص (دمشق: دار المعرفة، 1408هـ / 1987م)، ص 8.

(14) انظر:

Jean Piaget, Six Psycholgical Studies, With an Introduction, Notes and Glossary by David Elkind, translation from the french by Anita Tenzer, Trans & edited by David Elkind, (New York: Vintage Books, 1968). PP. 88 - 98.

(15) د. صالح عبدالعزيز، التربية الحديثة مادتها ـ مبادئها ـ تطبيقاتها العملية، ط4 (القاهرة: دار المعارف، 1969)، ج3، ص 190، يرى (هوارد جاردنر) Gardner أن للذكاء سبعة أبعاد رئيسة أولها وأبرزها البعد اللغوي، انظر تيسير صبحي ود. يوسف قطامي، مقدمة في الموهبة والإبداع، بيروت: المؤسسة العربية للدراسات والنشر، 1992)، ص 41.

(16) انظر د. عبدالمجيد سيد أحمد منصور، علم اللغة النفسي (الرياض: جامعة الملك سعود، 1402هـ/ 1982م)، ص 105 ـ 160.

(17) د. جميل صليبا: «تعريب التعليم بين القائلين به والمعارضين له»، العربي 182/ يناير 1974، ص 120.

(18) د. أشلي مونتاكو، طبيعة الإنسان البيولوجية الاجتماعية، ترجمة د. أحمد حسن الرحيم (النجف: مطبعة الأدب، 1385/ 1965)، ص 66.

(19) د. نايف خرما ود. علي حجاج: اللغات الأجنبية: تعليمها وتعلمها، عالم المعرفة، العدد (126) ـ شوال 1408هـ ـ يونيو (حزيران) 1988م، ص 122 ـ 123، ولمزيد من التفصيل حول الموضوع انظر الفصل الخاص الذي كتبه روي هجمان تحت عنوان «الأسس الاجتماعية والحضارية للغة»، في كتابه اللغة والحياة والطبيعة البشرية، ص 26 ـ 35.

(20) لمزيد من التفصيل حول اللغة والحضارة انظر ما كتبه د. أحمد أبو زيد تحت عنوان: «حضارة اللغة»، عالم الفكر، المجلد (2)، العدد (1)، أبريل ـ مايو ـ يونيه 1971م، ص 11 ـ 34.

21 ـ ابن سيده، «المخصص» (طبعة بولاق)، ج1، ص6.

(22) فندريس، اللغة، ص 31، وهناك وسائل تعبير طبيعية لدى الإنسان، كالضحك الدال على السرور أو السخرية والبكاء الدال على الحزن، واصفرار الوجه الدال على الخوف واحمراره الدال على الغضب، والصراخ الدال على الألم أو الرغبة في النجدة.... انظر علي عبدالواحد وافي، علم اللغة، ط6 (القاهرة: دار نهضة مصر، 1387/ 1967)، ص7.

(23) لمزيد من المعلومات عن وسائل التعبير الوضعية الإرادية انظر المصدر السابق ود. نوال محمد عطية، علم النفس اللغوي (القاهرة: مكتبة الأنجلو، 1982(، ص 28، د. فاخر عاقل، سيكولوجية اللغة، ص 132 ـ 136. وقد تحدث الجاحظ عن أصناف الدلالات على المعاني وقسمها إلى خمسة أشياء وهي: اللفظ، الإشارة، العقد، الخط، ثم الحال أو النصبة. انظر البيان والتبيين، تحقيق فوزي عطوي (بيروت: مكتبة الطلاب وشركة الكتاب اللبناني 1968)، ص 55. وقد كتب الدكتور عبدالحميد يونس بحثاً قيماً تناول فيه موضوع العلاقة بين اللغة والتعبير الإنساني الفني القائم على استخدام الإيماءات والإشارات والحركات الجسمية المختلفة، انظر: مجلة عالم الفكر، م2، ع1، 1971، ص 35 ـ 64.

24 ـ انظر د. جمعة سيد يوسف، سيكولوجية اللغة والمرض العقلي، سلسلة عالم المعرفة ـ 145، جمادى الآخرة 1410هـ/ يناير ـ كانون الثاني 1990، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب،

الكويت، «نظرة في التمييز بين اللغة والكلام» ص 55 ـ 58.

25 ـ أندريه مارتينيه، مبادىء ألسنية عامة، ترجمة ريمون رزق الله (بيروت: دار الحداثة، 1990م)، ص 11.

(26) انظر: ستيفن أولمان، دور الكلمة في اللغة، ص31.

(27) نقلاً عن محمود السعران، علم اللغة (القاهرة: دار المعارف 1962)، ص 76 ـ 77 الهامش.

(28) فندريس، اللغة ص 32.

(29) أندريه مارتينيه، مبادىء ألسنية عامة، ص 14.

(30) للمزيد من المعلومات حول الفوارق بين اللغة على عمومها ولغة الكلام بصورة خاصة وما تنفرد به هذه اللغة من خصائص ترتقي بها عن وسائل التواصل والتفاهم الأخرى.... يمكن الرجوع إلى د. تمام حسان، اللغة العربية معناها ومبناها، ط3 (القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1985)، الفصل الأول: «الكلام واللغة» ص 32 ـ 43، د. محمد عماد الدين إسماعيل: الأطفال مرآة المجتمع (النمو النفسي الاجتماعي للطفل)، عالم المعرفة، (99) ـ جمادى الآخرة 1406هـ/ مارس 1986، «خصائص اللغة البشرية». ص 97 ـ 102، وإلى البحث القيم الذي كتبه الدكتور أحمد أبو زيد بعنوان «لعبة اللغة»، عالم الفكر، مجلد 16 عدد 1986/4، ص 3 ـ 28 وعلى الأخص ص 3 ـ 6.

31 ـ الأصوات اللغوية كما اصطلح على تسميتها العلماء هي تلك الحركات النطقية التي ينتجها جهاز النطق في الإنسان ملونة بألوان صوتية خاصة تصحبها آثار سمعية معينة، والأصوات هي التي تتكون منها حروف اللغة. انظر ما كتبه الدكتور تمام حسان في التفريق بين الصوت اللغوي والحرف: اللغة العربية معناها ومبناها، ص 73 ـ 74.

(32) المقطع يعتبر مرحلة وسيطة بين الصوت المفرد والكلمة المركبة من عدة أصوات، وهو في نظر علم وظائف الأصوات أو الفونولوجيا Phonology وحدة كلامية تتكون من «عدد من التتابعات المختلفة من السواكن والعلل بالإضافة إلى عدد من الملامح الأخرى مثل الطول والنبر والنغم أو إلى علل مفردة أو سواكن مفردة تعتبر في اللغة المعينة كمجموعة واحدة». انظر د. أحمد مختار عمر، دراسة الصوت اللغوي، ط2 (القاهرة: عالم الكتب، 1981م)، ص 242. وهو في أبسط تعريفاته وأكثرها اختصاراً يعتبر «مزيجاً من صامت وحركة يتفق مع طريقة اللغة في تأليف بنيتها، ويعتمد على الإيقاع التنفسي... فكل ضغطة من الحجاب الحاجز على هواء الرئتين يمكن أن تنتج إيقاعاً...»، انظر د. عبدالصبور شاهين، المنهج الصوتي للبنية العربية: رؤية جديدة في الصرف العربي (بيروت: مؤسسة الرسالة، 1400هـ/ 1980م) ص 38 وتتفرع المقاطع العربية إلى أنساق مختلفة هي: 1 ـ مقطع قصير مقفل مثل «أداة التعريف ال»، 2 ـ قصير مفتوح مثل «باء الجر المكسورة»، 3 ـ متوسط مقفل «لَمْ»، 4 ـ متوسط مفتوح مثل «ما»، 5 ـ طويل مقفل مثل «بابْ» بالسكون، 6 ـ طويل مزدوج السكون مثل «عبْدْ» بالسكون. وفي اللغة العربية كلمات أحادية المقطع مثل «من» وثنائية مثل «لمّا»، وثلاثية مثل «يُقَاتِلْ»، ورباعية مثل «يَتَعَلّمْ»، وخماسية مثل «مُتَخاصِمِين»، وسداسية مثل «يَتَجاهَلُونْ»، وسباعية مثل «مُتحدِثِيهما». انظر د. تمام حسان، مناهج البحث في اللغة (الدار البيضاء: دار الثقافة، 1400هـ/ 1979م)، ص 173 ـ 174.

(33) انظر د. كمال محمد بشر علم اللغة العام، القسم الثاني: الأصوات اللغوية (الثاهرة: دار المعارف 1975م)، ص 58.

(34) يرى بعض الباحثين أن معظم الحروف أو طائفة منها في اللغات كانت في الأصل كلمات

مستقلة ذات دلالات متميزة، ثم اختصرت بنيتها وأصبحت على الصورة القصيرة التي نراها. انظر د. إبراهيم أنيس «تطور البنية في الكلمات العربية» مجلة مجمع اللغة العربية، الجزء الحادي عشر ـ 1959م، ص 169. كما يرى بعض آخر أن الكتابة بدأت مقطعية وأن الطفل يتعلم اللغة كمقاطع تدل على معان قبل أن يعيها كلمات، بسام بركة، علم الأصوات العام: أصوات اللغة العربية (بيروت: مركز الإنماء القومي 1988م)، ص 96. والحقيقة أنه يمكن أن يتخذ جزء من كلمة بين فئة من مجموعة لغوية معينة للدلالة على معنى الكلمة نفسها على سبيل الاختصار، فيصبح هذا الجزء رمزاً للكلمة التي تم التواضع على معناها، كما تتخذ بعض الحروف للدلالة على أسماء أو أفعال في بعض العلوم التطبيقية، وكما ينطق الطفل المقطع «با» وحده فيفهم منه أنه يعني «بابا»، وبهذا تبقى الكلمة المرموز إليها هي الأصل بينما تصبح أجزاؤها التي تشير إليها كمصطلحات قطاعية خاصة.

(35) انظر ستيفن أولمان، دور الكلمة في اللغة، ص 45، انظر كذلك ص 13 , 32.

(36) انظر عبدالمنعم المليجي، أساليب التفكير (القاهرة: دار نهضة مصر، 1949)، الفصل الأول.

(37) انظر محمد بن يعقوب الفيروزآبادي، القاموس المحيط، (بيروت: دار الجيل، لات)، مقدمة الطبعة الأولى للشيخ نصر الهوريني، ص 6.

(38) غيورغي غاتشف، الوعي والفن، ترجمة د. نوفل نيوف ومراجعة د. سعد مصلوح، عالم المعرفة (146) الكويت 1410هـ/ 1990م، ص 42، انظر كذلك ص 41.

(39) د. مصطفى مندور، اللغة بين العقل والمغامرة (الإسكندرية منشأة المعارف 1974م)، ص31.

(40) د. تمام حسان، اللغة العربية معناها ومبناها، ص 315 ـ 317، انظر كذلك: د. إبراهيم أنيس، دلالة الألفاظ، ط6 (القاهرة: دار المعارف، 1986)، ص 38.

(41) انظر: ستيفن أولمان، دور الكلمة في اللغة، ص 65.

(42) انظر إبراهيم أنيس، دلالة الألفاظ، ص 43: ستيفن أولمان، دور الكلمة في اللغة، ص 45. من الملاحظ هنا أننا أخرجنا الحروف والأدوات التي لا تدل بذاتها على معنى من مفهوم (الكلمة) ومرادفها (اللفظ)، فهي وإن كانت في حقيقتها أصوات تلفظ إلا أنها لا تدل على معان إلا إذا ارتبطت بغيرها. وإذا ما اعتبرناها ألفاظا، فلا بد أن يكون (اللفظ) في هذا الحال أعم من (الكلمة)، على اعتبار أن (الكلمة) تختص بالاستقلال في الدلالة بينما اللفظ قد يدل على معنى مستقل بذاته فيكون مرادفاً للكلمة، وقد لا يدل فلا يكون مرادفاً لها. وفي هذه الحالة يمكننا تسمية الألفاظ الدالة بذاتها على معان بالكلمات أو بألفاظ المعاني، وتسمية الأخرى بألفاظ الارتباط أو الألفاظ الفارغة كما سماها بعض علماء اللغة المعاصرين، انظر محمد المبارك، فقه اللغة وخصائص العربية: دراسة تحليلية مقارنة للكلمة العربية وعرض لمنهج العربية الأصيل في التجديد والتوليد، ط4 (بيروت: دار الفكر، 1970م)، ص 169.

(43) يصرح الأستاذ محمد المبارك برأي يتفق مع ما ذهبنا إليه فيقول: «والفرق بين اللفظ والكلمة أن اللفظ يشير بوجه خاص إلى الناحية الصوتية من الكلمة وأن الكلمة تشير إليها وإلى المفهوم المعنوي للفظ معاً. وقد لاحظ هذا المعنى نحاتنا القدماء حين عرفوا الكلمة بأنها لفظ مفيد لمعنى واحد واعتبارهما مترادفين والإغضاء عما بينهما في الأصل من فرق دقيق.». فقه اللغة وخصائص العربية، ص 167.

(44) الاستعداد الفطري أو ما يسمى أحياناً «الملكة». والملكة صفة راسخة في النفس أو استعداد عقلي خاص لتناول أعمال أو أداء وظائف معينة بحذق ومهارة، والملكة اللغوية: هي الاستعداد

الفطري لتلقي وتلقن أو تعلم اللغة، وهذا الاستعداد الفطري يشمل التكوين الجسدي المتمثل في وجود وسلامة جهاز النطق وجهاز السمع الذي يضبط وينظم الأصوات الصادرة والواردة، كما يشمل الاستعداد الذهني الذي يتمكن به الدماغ من القيام بوظائفه في ضبط حركة الفم والحلق وتمييز الأصوات وفرزها وتصنيفها والإفادة من المعلومات المسموعة وتذكرها وتخزين الإحساسات ورصد المشاعر، ويشمل كذلك القدرة على تقليد الآخرين ومحاكاتهم في ترديد أو نطق النماذج الكلامية المسموعة، للتفصيل في ذلك انظر د. كمال محمد بشر، علم اللغة العام، ص 64 ـ 72، الأصوات اللغوية د. عبدالمنعم المليجي ود. حلمي المليجي، النمو النفسي، ط5 (بيروت: دار النضة العربية، 1971)، ص 178، د. مصطفى فهمي، أمراض الكلام، ط5 (القاهرة: دار مصر للطباعة، 1975) ، ص 9 ـ 28، «الجهاز الكلامي».

(45) Vygotsky. L. S. , Thought and Language, ed 7 trans by Eugenia Hauf & Gertrude Vaker (The M.i.t. Press, Cambridge. Massaschusetts, 1962) P. 41

(46) عبدالرحمن بن خلدون، مقدمة ابن خلدون (بيروت: دار لبنان، لات)، ص 54.

(47) د. عبدالله الدنان «الإبداع واللغة العربية في المناهج المدرسية»، مجلة جامعة دمشق في العلوم الإنسانية والأساسية والتطبيقية، مجلد2، ع6، شوال 1406 حزيران 1986، ص 29.

(48) الصاحبي في فقه اللغة وسنن العرب في كلامها، تحقيق د. مصطفى الشويمي (بيرو : 1963)، ص 62.

(49) انظر روي. سي. هجمان، اللغة والحياة والطبيعة البشرية، مقدمة المترجم، ص 38 ـ 39 وكذلك انظر د. حلمي خليل، اللغة والطفل: دراسة في ضوء علم اللغة النفسي (بيروت: دار النهضة العربية، 1407هـ/ 1986م)، ص 82.

(50) حول أهمية التقليد ومراحله الدقيقة وأثره في تنمية المحصول اللغوي لدى الطفل. انظر د. حلمي خليل، اللغة والطفل، ص 81 ـ 91.

(51) Eric Lennenberg, Biological Foundations of Language, (New York: John Wiley & Sons 1967). P.178.

انظر كذلك د. عبدالله الدنان، المصدر نفسه، ص 29، ويرى روي هجمان أن قدرة الإنسان على تعلم اللغة تبلغ ذروتها في فترة تمتد تقريباً بين السنة الأولى والسنة السادسة وتكتمل بحلول السادسة بينما تقل هذه القدرة عندما يبلغ لحاء مخ الطفل درجة معينة من النضج، بحيث يبدو أن تعلم اللغة تحدده عوامل فطرية أكثر من أي شكل من أشكال التعلم البشري. انظر روي هجمان، اللغة والحياة والطبيعة البشرية، ص 106 وقد رفض الدكتور دأود حلمي فكرة أن يسيطر الطفل سيطرة تامة على لغته عند بلوغه الخامسة أو السادسة، ورأى اكتساب اللغة عملية مستمرة لا تحدد بعمر معين أو تتوقف عند مرحلة زمنية معينة، وهو اعتراض وجيه، ولكن الدكتور داود نفسه يبالغ بدوره عندما يقرر بأن الطفل «ما أن يبلغ السادسة من العمر حتى يكون قد تعلم لغة قومه وحذقها»، انظر المصدر السابق الذكر نفسه، ص 40, 26 على التوالي.

(52) انظر داود عبده وسلوى حلو عبده، «في اكتساب المفرد عند الطفل» المجلة العربية للعلوم الإنسانية، (صيف 1981م)، ع3، مج1، ص 98: Lois Bloom & M Lahey. Language Development and Language Disorders. (New York: John Wiley. 1978). P. 99

(53) Eric Lennenberg, Biological Foundations of Languae, (New York: John Wiley & Books, 1967), PP. 376 ff

انظر كذلك د. محمد عماد الدين إسماعيل، الأطفال مرآة المجتمع، عالم المعرفة، (99) ـ جمادي

الآخرة 1406هـ/ مارس 1986م، ص 150 ـ 106، 237.

(54)داود عبده وسلوى حلو عبده، المصدر السابق، ص 98 ـ 103، وللمزيد من التفصيل حول محصول الطفل من المفردات اللغوية في المرحلة المشار إليها في هذه الفقرة انظر د. ليلى أحمد كرم الدين، الحصيلة اللغوية المنطوقة لطفل ما قبل المدرسة من عمر عام حتى ستة أعوام، سلسلة الدراسات الموسمية المتخصصة (11) ـ الكويت الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، 1989م. كذلك انظر البحث التجريبي الميداني الذي قام به الدكتور رياض قاسم لمعرفة المفردات التي يتداولها أو يدركها الأطفال بين (3 سنوات ـ 12 سنة) في سبيل وضع معجم للطفل العربي: رياض زكي قاسم، المعجم العربي: بحوث في المادة والمنهج والتطبيق (بيروت: دار المعرفة، 1407هـ/ 1987م)، ص 395 ـ 329.

(55) انظر قوائم الكلمات الأكثر انتشاراً وشيوعاً في أحاديث الأطفال من سن عام إلى ستة أعوام، د. ليلى أحمد كرم الدين، الحصيلة اللغوية المنطوقة لطفل ما قبل المدرسة، ص 226 ـ 268، ويضم كتاب الثروة اللغوية للأطفال العرب ورعايتها للدكتور صباح حنا هرمز عدداً من المصادر الخاصة بإحصاء وتتبع المفردات اللغوية الشائعة لدى الأطفال العرب في أعمارهم وبيئاتهم المختلفة، انظر قائمة مصادر الكتاب المذكور، ص 89 ـ 91.

(56) انظر صباح حنا هرمز، الثروة اللغوية للأطفال العرب ورعايتها، (الكويت: ذات السلاسل للطباعة والنشر، 1987)، ص 39 ـ 48.

(57) صباح حنا هرمز، الثروة اللغوية للأطفال العرب، ص 36.

(58) Noam Chomsky, Language and Mind. (New York, : Harcourt & Brace, 1968). p. 15, 101 - ff.

(59) لمزيد من التفصيل حول اكتساب المفردات اللغوية وقوانين ومراحل النمو اللغوي عند الأطفال عامة انظر: المصدر السابق، ص 95 ـ 116، د. حلمي خليل، اللغة والطفل، ص 59 ـ 80؛ Lois Bloom Language Development: Form and Function in Emerging grammer. (Cambridge, Mass, : M I T . Pres)' Bloom & M Lahey. op. cit., ; M. E. Smith, "An investigation of the development of the sentence and the extent of vocabulary in young children Univ la. Stud Child Welf., 3. No. 5.

(60) للتفصيل في ذلك انظر علي عبدالواحد وافي، «أثر العوامل الاجتماعية في خصائص اللغة وتطورها»، في كتاب اللغة والمجتمع (القاهرة: دار نهضة مصر، 1971)، ص 9 ـ 24، انظر كذلك أوتو جسبرسن، اللغة بين الفرد والمجتمع، ترجمة د. عبدالرحمن محمد أيوب (القاهرة: مكتبة الأنجلو، 1954م)، ص 4 ـ 6 .

(61) شفيق جبري «الألفاظ والحياة»، مجلة مجمع اللغة العربية بدمشق، مج 48، ج4، 1973/ 1393، ص 727.

(62) انظر ستيفن أولمان، دور الكلمة في اللغة، «الفصل الثاني: أسباب تغير المعنى» ص 152 ـ 160، د. علي عبدالواحد وافي، علم اللغة ، ط6 (القاهرة: دار نهضة مصر للطبع والنشر، 1387هـ/ 1967م)، ص 255 ـ 258، 287 ـ 301.

(63) انظر فاروق شوشة، لغتنا الجميلة (بيروت: دار العودة، د. ت)، 97، 101، ولمزيد من التفصيل عن التطور والصعود الدلالي في اللغة العربية انظر جاروسلاف ستتكيفتش، العربية الفصحى الحديثة: بحوث في تطور الألفاظ والأساليب، ترجمة وتعليق د. محمد حسن عبدالعزيز (القاهرة: دار الفكر العربي، 1405هـ/ 1985م)، ص 155 ـ 171.

(64) عبدالرحمن جلال الدين السيوطي، المزهر في علوم اللغة وأنواعها، تحقيق أبو الفضل

إبراهيم وآخرين، (القاهرة: دار إحياء الكتب العربية، د.ت)، ج1، ص 294.
(65) ستيفن أولمان، دور الكلمة في اللغة، ص 153.
(66) انظر: د. جمعة سيد يوسف، سيكولوجية اللغة، ص 59، د. عبدالغفار حامد هلال، علم اللغة بين القديم والحديث (القاهرة: مطبعة الجبلاوي، 1406 ـ 1986)، ص 287.

الفصل الثاني

(1) للمزيد من الفائدة وتتبع بعض الدراسات التي أجريت حول أهمية ثراء الحصيلة من المفردات اللغوية يقترح الاطلاع على ما كتبه صباح حنا هرمز تحت عنوان «أهمية المفردات اللغوية في حياة الطفل»، الثروة اللغوية للأطفال ورعايتها، ص 17 ـ 20، فهو فصل قصير ولكنه يرشد الباحث إلى بعض الدراسات الهامة.
(2) انظر سيلفانو أريتي، الفصامي: كيف نفهمه ونساعده، دليل للأسرة وللأصدقاء، ترجمة د. عاطف أحمد، عالم المعرفة (156) ـ جمادى الأولى 1412هـ/ ديسمبر 1991م ص 105 ـ 106. ويمكن مراجعة «الفصل الخامس: أسباب الفصام» ص 89 ـ 111.
(3) سامي عبدالحميد نوري وبدري حسون فريد، فن الإلقاء (جامعة بغداد، 1980م)، ج1، ص 13.
(4) محمود فهمي حجازي، أسس علم اللغة العربية. ص 22 ـ 23. يقسم بعض الدارسين اللغة العربية إلى مستويين رئيسيين: مستوى الفصحى ويتضمن فصحى التراث وفصحى العمر، ومستوى العامية ويتضمن: عامية المثقفين وعامية المتنورين وعامية الأميين. انظر السعيد بدوي، مستويات العربية المعاصرة في مصر (القاهرة: دار المعارف، 1973)، ص 89. وهذا في الحقيقة يمكن أن يكون تقسيماً نسبياً تقريبياً، لأن المستويات المذكورة قد تتداخل ويؤثر بعضها في البعض الآخر، كما أن هناك عناصر مشتركة بينها وصفات تنتقل من بعضها إلى البعض الآخر مع مرور الزمن.
(5) حول ضرورة وجود القدرة الكافية على التعبير الفصيح وطلاقة اللسان وسلامة القول كخصيصة من خصائص القيادة الإدارية اللازمة والطلاقة والسلامة في القول، انظر: د. نواف كنعان، القيادة الإدارية (الرياض: مطابع الفرزدق، 1402/ 1982)، ص 313، 339.
(6) الجاحظ، رسائل الجاحظ، الرسائل الأدبية، قدم لها وبوبها وشرحها د. علي أبو ملحم، (بيروت: دار مكتبة الهلال، 1987)، ص 207.
(7) ديل كارنيجي، التأثير في الجماهير عن طريق الخطاب، ترجمة رمزي يسي وعزت فهيم صالح (بيروت: دار الفكر العربي، د. ت)، ص200.
(8) الجاحظ، البيان والتبيين، ط5، تحقيق عبدالسلام محمد هارون (القاهرة: مكتبة الخانجي، 1405هـ/ 1985م)، ج3، ص39.
(9) الجاحظ، الحيوان، ط2، تحقيق عبدالسلام هارون (بيروت: دار الكتاب العربي، 1385هـ/ 1965م)، ج3، ص39.
(11) أبو هلال العسكري، الصناعتين، الكتابة والشعر، ط1، تحقيق وضبط د. مفيد قميحة (بيروت: دار الجيل، 1401هـ/ 1981م)، ص31.
(12) انظر ستيفن أولمان، دور الكلمة، ص65. لقد اختلف اللغويون اختلافاً كبيراً في تعريف المعنى ويرجع هذا الخلاف إلى أسباب كثيرة لا يعنينا ذكرها في هذا المجال، وقد اخترنا التعريف الذي يمكن أن يوفق بين عدد من التعريفات ويكون قريباً من تصورنا وللتفصيل يمكن للقارىء الرجوع

إلى ما ذكره الدكتور كمال محمد بشر في تعليقه على تعريف أولمان، دور الكلمة، ص 66 ـ 68، وكذلك د. عزمي إسلام، مفهوم المعنى: دراسة تحليلية، حوليات كلية الآداب، الرسالة الحادية والثلاثون، الحولية السادسة (جامعة الكويت)، 1405هـ/ 1985، ص 27 ـ 64 «المعنى اللفظي»، د.نوال محمد عطية، علم النفس اللغوي (القاهرة: مكتبة الأنجلو، 1982. ص 45 ـ 50 «تعريف المعنى».

(13) يقول جوزيف قندريس: «إن ما نسميه بالمفردات هو مجموعة الكلمات في إحدى اللغات باعتبار قيمتها المعنوية»، انظر كتاب «اللغة. ص 225.

(14) فخر الدين الرازي، نهاية الإيجاز في دراية الإعجاز، تحقيق د. بكري شيخ أمين (بيروت: دار العلم للملايين، 1985)، ص 148.

(15) عبدالقاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز، تصحيح وتعليق السيد محمد رشيد رضا (بيروت: دار المعرفة، 1402/ 1982)، ص 41.

(16) ابن أبي الحديد، الفلك الدائر على المثل السائر في أدب الكاتب والشاعر، تقديم وتحقيق د. أحمد الحوفي وبدوي طبانة (القاهرة: دار نهضة مصر للطبع والنشر، لات)، ص 305.

(17) عبدالقاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز، ص 38.

(18)غيورغي غاتشف، الوعي والفن، ترجمة د. نوفل نيوف ومراجعة د. سعد مصلوح، سلسلة عالم المعرفة 146، رجب/ 1410هـ ـ فبراير/ شباط 1990، ص 76.

(19) الجرجاني، دلائل الإعجاز ص 307 ـ 308.

(20) الجرجاني، دلائل الإعجاز، ص 50 ـ 51.

(21) عبدالرحمن بن عيسى الهمذاني، الألفاظ الكتابية (بيروت: دار الهدى للطباعة والنشر 1399/ 1979) مقدمة المؤلف ص:ك.

(22) انظر د. لويس كامل مليكة، سيكولوجية الجماعات والقيادة، الجزء الأول (القاهرة: الهيئة المصرية العامة 1989)، ص20.

(23) انظر: د. مصطفى غالب، في سبيل موسوعة نفسية ـ 2 فصام الشخصية «الازدواجية» (بيروت: دار ومكتبة الهلال، 1986)، ص 85 ـ 92.

(24) د. أحمد عزت راجح، أصول علم النفس، (القاهرة: دار المعارف، 1987)، ص 339.

(25) انظر لويس مليكة، سيكولوجية الجماعات والقيادة، ص 27 ـ 28.

(26) J. Khatena, and Cunnington. E.P., Torrance, Thinking Creatively with sounds and Words, (Personnel Press. Lexington, Massm 1973) P. 29.

(27) انظر: د. عبدالله الدنان، الإبداع واللغة العربية في المناهج المدرسية، ص 28.

(28) د. حلمي المليجي سيكلوجية الابتكار، الطبعة الثانية (دار المعارف بمصر، 1969)، ص 127، 125.

(29) د. فاخر عاقل، الإبداع وتربيته (بيروت: دار العلم للملايين، 1983)، ص 123.

(30) ألكسندرو روشكا، الإبداع العام ولاخاص، ترجمة د. غسان عبدالحي أبو فخر، عالم المعرفة (144)، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب ـ الكويت، ص60.

(31) انظر: جارلس بورلي ولنكتن وجين ولت ولكنتن، تربية العقل الناقد، ترجمة د. طه الحاج إلياس (بغداد: المكتبة الأهلية، 1965م)،ص.

(32) حلمي المليجي، سيكلوجية الابتكار، ص 129، يعتبر الكسندروروشكا الاستعداد اللغوي مرتبطاً ارتباطاً وثيقاً بالقدرات الإبداعية سواء بالإعداد لها وتوفير المرونة في التفكير أو بإظهارها

والتعبير عنها. راجع الإبداع العام والخاص، ص 68 وما بعدها.
(33) انظر الجاحظ، البيان والتبيين ج1، ص 55.
(34) انظر د. حسن ظاظا، كلام العرب: من قضايا اللغة العربية (بيروت: دار النهضة العربية، 1976)، ص 90 - 91.
35 - عبدالله العلايلي، انظر فايز ترحيني: «العربية والمعجمات»، مجلة الباحث، السنة العاشرة، العدد الثاني - 50 - نيسان - حزيران - 1988، ص 132.
(36) انظر ستيفن أولمان، دور الكلمة في اللغة، ص 146.
(37) وتعرف الازدواجية أو الثنائية اللغوية أيضاً بأنها «تعايش لغتين مختلفتين في مجتمع واحد» أو بأنها «استعمال فرد أو مجموعة أفراد لغتين مختلفتين أو أكثر في شكلهما المحكي أولاً والمكتوب ثانياً»، انظر د. ميشال زكريا، قضايا ألسنية تطبيقية: دراسات لغوية اجتماعية نفسية مع مقارنة تراثية (بيروت: دار العلم للملايين، 1993م)، ص 36 وما بعدها.
(38) مصطفى زكي التوني: «علل التغيير اللغوي»، حوليات كلية الآداب، ص 133.
(39) د. محمد علي الخولي، الحياة مع لغتين: الثنائية اللغوية: «الثنائية اللغوية في العالم»، ص39.

الفصل الثالث

(1) انظر: Saracevic, T. Consolidation of Information. Paris, UNESCO July 1981, P. 18-19
انظر كذلك د. صالح بن مبارك الدباسي: «التدريب ونظريات الاتصال»، رسالة الخليج العربي، العدد التاسع والثلاثون، السنة الثانية عشرة 1412هـ - 1991م، ص29.
(2) الاستعداد الفطري لاكتساب اللغة أو ما كان يسمى بملكة اللغة يشمل التكوين الجسدي المتمثل في وجود وسلامة جهاز النطق وجهاز السمع الذي يضبط وينظم الأصوات الصادرة والواردة، كما يشمل الاستعداد الذهني الذي يتمكن به الدماغ من القيام بوظائفه في ضبط حركة الفم والحلق وتمييز الأصوات وفرزها وتصنيفها والإفادة من المعلومات المسموعة وتذكرها، وتخزين الإحساسات ورصد المشاعر ويشمل كذلك القدرة على تقليد الآخرين ومحاكاتهم في ترديد أو نطق النماذج الكلامية المسموعة. انظر د. عبدالمنعم المليجي ود. حلمي المليجي، النمو النفسي، ط5 (بيروت: دار النهضة العربية 1971)، ص 178، د. مصطفى فهمي، أمراض الكلام، ط5 (القاهرة: دار مصر للطباعة، 1975)، ص 9 - 28، «الجهاز الكلامي».
(3) أبو الفتح عثمان بن جني، الخصائص، تحقيق محمد علي النجار(بيروت: دار الكتاب العربي، 1371هـ/ 1952م)، ج2، ص 16.
(4) للمزيد من التفصيل عن طرق وطبيعة اكتساب اللغة عن طريق التعايش والاختلاط الاجتماعي المباشر وما طرح بعض العلماء العرب من أمثال ابن جني وابن خلدون في من آراء أو نظريات في هذا الصدد انظر د. هادي نهر، علم اللغة الاجتماعي عند العرب (بيروت: دار الغصون، 1408هـ/ 1988م)، ص 71 - 76.
(5) انظر: د. عبدالمجيد سيد أحمد منصور، علم اللغة النفسي، ص 149 - 153.
(6) الجاحظ، البيان والتبيين، ج1، ص 86.
(7) قامت بعض المدارس الحديثة في الولايات المتحدة وفي عدد من دول الخليج أيضاً، ومنها المملكة العربية السعودية والكويت باستخدام الهاتف في عملية التعليم ومساعدة الطلبة الذين لا

تسمح ظروفهم بالذهاب إلى المدرسة، انظر: د. مصباح الحاج عيسى، «استخدام الهاتف والشاشة الإلكترونية في التعلم عن بعد في دول الخليج العربية»، المجلة العربية لبحوث التعليم العالي، المركز العربي لبحوث التعليم العالي ـ دمشق، العدد السادس ـ ذو القعدة 1407هـ ـ يوليو/ تموز 1987م، ص 51.

(8) مصطفى مندور، اللغة بين العقل والمغامرة (الإسكندرية: منشأة المعارف، 1974م)، ص 37 ـ 38.

(9) يقصد بالدائرة التلفزيونية المغلقة، الشبكة أو الدائرة التي تخص فئة معينة من المتلقين معروفة سلفاً ومحددة بدقة، كالدائرة التي تخصص لمدرسة أو لعدد من المدارس ويتم من خلالها بث برامج تعليمية خاصة إلى الطلبة أو إلى مجموعة أو مجموعات منهم.... وتوجد في جامعة الملك سعود والجامعات المتطورة الأخرى دوائر عدة تلفزيونية مغلقة مخصصة لبرامج تعليمية مختلفة وتشرف عليها مراكز فنية تقنية خاصة، انظر د. مصطفى بن محمد عيسى فلاته، المدخل إلى التقنيات الحديثة في الاتصال والتعليم (الرياض: جامعة الملك سعود، 1992م)، ص 297.

(10) عبدالقادر المغربي: «الراديو وأثره في نشر اللغة»، مجلة المجمع العلمي العربي ـ دمشق المجلد السادس عشر، ج1 , 2, 1941/ 1360هـ، ص 23.

(11) د. سعد لبيب، «برامج التلفزيون والتكنولوجيا الحديثة للاتصال في الوطن العربي»، المجلة العربية للثقافة، السنة الحادية عشرة، العدد العشرون ـ شعبان 1411هـ/ مارس (آذار) 1991م ـ تونس، ص 10.

(12) د. علي القاسمي، علم اللغة وصناعة المعجم، (الرياض: جامعة الرياض 1975/1395)، ص192.

(13) لقد تابعت ابنتي (هناء) البالغة في الوقت الحاضر سنتين وتسعة أشهر تقريباً، تابعتها فترة من الزمن فوجدت أنها تمكنت من التقاط طائفة من المفردات والتراكيب العربية الفصحى من خلال مشاهدتها عدداً من أفلام «كارتون» والأناشيد والإعلانات التجارية التي تقدم بالفصحى، وإن كان معظم هذه المفردات والتراكيب مما يسهل في العادة نطقه، فهي تردد عبارات مثل «حافظي على نعومة شعرك»، «إنها رمز الجودة»، «قوية ومغذية ومنشطة». ويلاحظ أنها تستخدم كثيراً الكلمات والتراكيب التي تلتقطها في تعبيراتها وأحاديثها مما يدل على فهمها لمعانيها ومدلولاتها.

(14) انظر سمر روحي الفيصل، تنمية ثقافة الطفل العربي، سلسلة الدراسات العلمية الموسمية المتخصصة (9)، (الكويت: الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، 1409هـ/ 1988م)، ص 110 ـ 115.

(15) د. يحيى عبدالرؤوف جبر، «مسلسل المناهل مقدمات ونتائج»، رسالة الخليج العربي، العدد الثالث والثلاثون، السنة العاشرة 1410هـ ـ 1990م، ص 71.

(16) من السلبيات التي نسبت للوسائل السمعية والبصرية عامة وللتلفاز بصورة خاصة عدم تمكين المشاهد من القيام بأي ردة فعل أمام مضمون البرامج، وإن طابع الرتابة الذي تتسم به بعض هذه الأجهزة وسوء الكثير من البرامج التي تقدم من خلال هذه الوسائل يعد من الأسباب التي تدفع المشاهد إلى السلبية وعدم التفاعل، لذلك كان من المهم البحث عن أنظمة جديدة تعيد للمشاهد حقه في التعبير وتدفعه إلى التجاوب والتفاعل المستمر وتجعل القدرات الخلاقة مشتركة وذلك بالاستناد إلى عدد من المستجدات التقنية الحديثة من التجديد المتواصل في نوعيات البرامج بالإضافة إلى العمل على تربية المشاهد وتوجيهه لكيفية التظلل مع الوسائل

المذكورة، كلود فابريزيو: «الوسائل السمعية البصرية أداة للعمل الثقافي»، التنمية الثقافية: تجارب إقليمية، تأليف مجموعة من خبراء (اليونسكو)، ترجمة سليم مكسور، مراجعة عبده وازن، ط1 (بيروت: المؤسسة العربية للدراسات والنشر، 1983م)، ص 405 وما بعدها.

(17) انظر د. إبراهيم إمام، الإعلام الإذاعي والتلفزيوني، ط2 (بيروت: دار الفكر العربي، 1985م)، ص 242 ـ 243.

(18) انظر سمر روحي الفيصل، تنمية ثقافة الطفل العربي، ص 113.

(19) انظر طائفة الأخطاء والمآخذ اللغوية التي أوردها الدكتور أحمد مختار عمر كأمثلة على شيوع الخطأ في لغة المذيعين ومقدمي البرامج في كتابة أخطاء اللغة العربية المعاصرة عند الكتاب والإذاعيين، ط2 (القاهرة: عالم الكتب، 1993م)، ص 21 ـ 22 ـ 28 ، ـ 30 ، 39 ـ 228، انظر كذلك د. إبراهيم السامرائي، فقه اللغة المقارن، ط4 (بيروت: دار العلم للملايين، 1987م)، 223 وما بعدها، فكتور سحاب، أزمة الإعلام الرسمي العربي: النموذج اللبناني (بيروت: دار الوحدة، 1985م)، ص 97 ـ 100، د. عبدالعزيز الخويطر: «أخطاء في اللغة»، مجلة تلفزيون الخليج، س11، ع1 ـ رمضان 1412هـ/ أبريل 1992م، ص 22.

(20) النصان المذكوران: من قول لنجيب محفوظ وقول لمحمود عبدالمنعم مراد أوردهما الدكتور أحمد مختار عمر في كتابه السابق الذكر «أخطاء اللغة العربية المعاصرة عند الكتاب والإذاعيين»، ص 23 ـ 24، كما أورد أقوالاً أخرى في معرض التمهيد لكتابه وتبرير معالجته لظاهرة الخطأ اللغوي الشائعة بين المذيعين والصحفيين. ولقد عالج الكتاب هذه الظاهرة بسعة وعمق وتتبع، ضمن دراسة ميدانية تحليلية تقويمية للأخطاء اللغوية الشائعة، كما طرح مجموعة من المقترحات والتوصيات التي تقود علاج الظاهرة أو تعمل على الحد من انتشارها وخطرها على اللغة، ولذلك فلا غنى لأي دارس للموضوع عن الرجوع إلى هذا الكتاب.

(21) لمزيد من المعلومات عن الأضرار الصحية التي تنجم عن الإدمان على مشاهدة التلفاز: انظر د. ضحى بابلي «التلفزيون قد يشكل عقلية طفلك» المجلة الطبية السعودية، ع70، س 14 محرم ـ ربيع الثاني 1411هـ، ص 65 ـ 69.

(22) الملاحظات المذكورة تتعلق بالتلفاز بصورة خاصة، وقد خصصناه بالتعليق لأهميته وغلبته في شد الجماهير والتأثير فيهم، ومن ثم اتساع دوره التثقيفي، وللتوسع في معرفة دور المذياع وفي المجال المذكور يمكن الرجوع إلى ما كتبه عبدالقادر المغربي تحت عنوان: «الراديو وأثره في نشر اللغة» المصدر المذكور نفسه، ص 23 ـ 28.

(23) د. محمد كامل حسين، اللغة العربية المعاصرة (القاهرة: دار المعارف، 1976م)، ص 88. ولمزيد من التفصيل حول اللغة المبسطة أو «المخففة» المقترحة لبرامج الأطفال والبرامج الإذاعية والتفزيونية عامة انظر: د. أحمد محمد المعتوق، دور وسائل الاتصال السمعية والبصرية في تنمية الحصيلة اللغوية»، رسالة الخليج العربي، العدد السابع والأربعون، السنة الرابعة عشرة، 1414هـ/ 1993م، ص 77 وما بعدها.

(24) سمر روحي الفيصل، تنمية ثقافة الطفل العربي، ص 116.

(25) للتفصيل في الحديث عن أساليب الإلقاء في التلفزيون والراديو والعمل على تنمية القدرات فيها انظر سامي عبدالحميد وبدري حسون فريد، فن الإلقاء (بغداد: جامعة بغداد، 1981م)، الجزء الرابع: «الباب الثالث ـ الإلقاء في الإذاعة والتلفزيون والسينما» ص 67 ـ 94.

(26) د. سعد لبيب، «برامج التلفزيون والتكنولوجيا الحديثة للاتصال في الوطن العربي»، المجلة

العربية للثقافة، ص 14.
(27) للاطلاع على وسائل أو سبل الارتقاء بالبرامج التلفزيونية على مختلف الأصعدة والمستويات يمكن الرجوع إلى المصدر السابق، ص 16 ـ 18.
(28) قد أشير من قبل إلى ما قام به د. أحمد مختار عمر من عمل جليل في هذا المجال في كتابه أخطاء اللغة العربية المعاصرة، ومما يجدر ذكره أيضاً أن لجنة ألفت في كلية اللغة العربية التابعة لجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية لرصد وتصحيح الأخطاء الشائعة التي ترد في كل من الصحافة والإذاعة، وقد خصصت شعبة منها: للإذاعة والتلفزيون، وشعبة أخرى الصحافة. انظر: مجلة الفيصل، ع157 ـ رجب 1410هـ، س 14 ـ شباط 1990م، ص 138 ولا شك في أن ذلك يعتبر خطوة إيجابية سديدة ومهمة نحو تعزيز فاعلية وسائل الاتصال المذكورة في تنمية اللغة.
(29) لقد طرح د. أحمد مختار عمر في كتابه «أخطاء اللغة العربية المعاصرة» السابق الذكر عدداً من المقترحات والتوصيات القيمة المتعلقة بقضية الارتقاء بلغة التلفاز والمذياع عن طريق تفادي الأخطاء والشوائب والتجاوزات اللغوية، لم نذكرها تجنبا للتكرار وتفاديا للإطالة، يحسن الرجوع إليها، انظر: ص 27 ـ 38.
(30) انظر: د. فوزي طه إبراهيم ود. وليم توضروس عبيد، مبادىء الكمبيوتر التعليمي للأفراد: المدرسة المجتمع المنزل، ط 1 (جدة: تهامة، 1408 هـ / 1988م).
(31) Bates. A. W. "The Implication for Teaching and Learning of New Informatics Developments س Paper Presented at Higer Education Internationals First Annual Conference: Forward to the Year 2000 University of York, U, K., 1984. PP 3-5
نقلاً عن د. مصباح الحاج عيسى، «استخدام الهاتف والشاشة الإلكترونية في التعلم عن بُعد ....» ص 51.
(32) لقد ظهر حتى عام 1989م ما يزيد عن ألف نشرة معلومات ودورية إلكترونية، وعدد كبير آخر ضمن برامج متنوعة في عدد كبير من مجالات المعرفة. انظر: د. محمد الفيتوري عبدالجليل. «الكتاب وتقنية الاتصالات» المجلة العربية للثقافة ـ السنة التاسعة ـ العدد السابع عشر ـ صفر 1410هـ / سبتمبر (أيلول) 1989م، تونس، ص 134.
(33) إبراهيم أنيس، «دور الكمبيوتر في البحث اللغوي» مجلة مجمع اللغة العربية، ج28، رمضان 1391هـ/ 1971م، ص 8.
(34) د. محمد المنجي الصيادي، التعريب وتنسيقه في الوطن العربي (بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، 1985م)، «نشاطات المكتب»، ص 192 ـ 208.
35 ـ مري أليس ويات، «ثورة التعليم الإلكتروني: المسائل المطروحة» مستقبليات، مجلة التربية الفصلية، اليونسكو، عدد (1) المجلد الرابع عشر، 1984م، د. مصباح الحاج عيسى، المصدر نفسه، ص 49, 52.
(36) انظر ما كتبه جوزيف نيومان عن فاعلية الحاسب الآلي في عمليات التعليم ومن جملتها تعليم اللغة تحت عنوان «وسيلة جديدة في التعليم» في كتابة: الحاسب الإلكتروني وكيف يغير حياتنا، ترجمة: زغلول فهمي (القاهرة: دار المعارف، 1972م)، ص 39 ـ 62، كذلك انظر روث بيرد وجيمس هارتلي، التعليم والتعلم في الجامعات والمعاهد العليا، ترجمة د. أحمد إبراهيم شكري ومراجعة د. محمد علي حبشي (جدة: جامعة الملك عبدالعزيز 1412هـ/ 1992م)، ص 242 ـ 247.
(37) انظر ما كتبه : ج. براون وآخرون حول استخدام الشاشة الإلكترونية في التعلم ومدى فاعلية

هذا الاستخدام في التقنيات التربوية بين النظرية والتطبيق، ترجمة مصابيح الحاج عيسى وآخرون (الكويت: مكتبة الفالح، 1985م)، ص 236 وما بعدها. انظر كذلك مصباح الحاج عيسى، المصدر السابق نفسه ص 51 ـ 52، 61 وما بعدها.

38 ـ انظر الجزء الخاص بوسائل تنمية الحصيلة اللفظية من هذا البحث فهناك العديد من العمليات أو الإجراءات المذكورة التي يمكن أن تعمل على شكل برامج خاصة بالحاسب الآلي يكتسب الناشىء من خلال معالجتها أو تطبيقها حصيلة لفظية واقية.

(39) كمثل على ذلك انظر:

Micro Adventure no. 1 SPACE ATTACK. by Eileen Buckholtz and Ruth Glick, Parachute Press 1984

Micro Adventure no. 2. Jungle Quest, by Megan Stine and H. William Stine. Parachute Press 1984.

(40) انظر: شفيق جبري «الألفاظ والحياة»، مجلة مجمع اللغة العربية بدمشق، مجلد 48، ج4، 1973، 1393، ص 727 ـ 730، بقايا الفصحى، مجلة المجمع العلمي العربي ـ دمشق م 17 ج3 و 4 (1942)، ص 114 ـ 118 وز 20، ج5 و 6 (1945) ص 193 ـ 197، م 54، ج4، 1979 ص 733 ـ 736 وأعداد مختلفة من المجلة المذكورة.

41 ـ لمزيد من التفصيل فيما يتعلق بهذا الفصل من موضوعات وقضايا وجوانب أخرى متشعبة عنها انظر: د. أحمد محمد المعتوق، «دور وسائل الاتصال السمعية والبصرية في تنمية الحصيلة اللغوية»، رسالة الخليج العربي، ص 55 ـ 118.

الفصل الرابع

1 ـ يعتبر الكتاب في الحقيقة من أهم وسائل الاتصال المطبوعة، ويدخل ضمن وسائل للاتصال الاجتماعي العامة التي سبقت الإشارة إليها ولكنه يمتاز عنها بأنه وسيلة مطبوعة ولا يحتاج في أداء دوره إلى أجهزة للعرض ومعدات خاصة كما يحتاج التلفاز أو المذياع أو الحاسب الآلي والوسائل السمعية والبصرية الأخرى.

2ـ محمد قرة علي، سنابل الزمن، ط6 (بيروت: مؤسسة نوفل، 1986)، ص 31.

(3) انظر: د. محمد الفيتوري عبدالجليل، المصدر السابق نفسه، ص 133.

4 ـ Rene Wellek and Austin Warren. Theory of Literature. (New York: Harcourt Brace Jovanovich, 1977), P. 22.

وقد تحدث المؤلفان عن الاختلاف بين طبيعة اللغة العلمية واللغة الأدبية أيضاً، انظر المصدر نفسه ص 23 وما بعدها.

(5) انظر: الوعي والفن، ص 43.

(6) تحدث الدكتور مدكور عن الصلة بين اللغة والأدب في مقال بعنوان «الأدب العربي تجاه مشكلتي اللغة والحرف» مجلة مجمع اللغة العربية القاهرة، ج15، 1962، ص 5 ـ 13 يمكن الرجوع إليه والاستفادة من بعض ما حواه مما يتعلق بالموضوع.

(7) انظر د. لطفي عبدالبديع، التركيب اللغوي للأدب: بحث في فلسفة اللغة والاستطيقا، الرياض: دار المريخ، 1409 هـ/ 1989م)، ص 81.

8 ـ انظر د. إبراهيم أنيس، من أسرار اللغة، ط6 (القاهرة: مكتبة الأنجلو، 1978م)، «طرائق نمو اللغة» ص 8 ـ 131.

9 ـ انظر د . عبدالسلام المسدي، الأسلوبية والأسلوب (طرابلس: الدار العربية للكتاب، د.ت)، ص 117،

10 ـ د . عبدالسلام المسدي، الأسلوبية والأسلوب، ص 36 .

11 ـ حول التوسع الدلالي في العربية عن طريق المجاز والتجريد والتجسيد ونماذج لذلك من الأدب العربي انظر جاروسلاف ستتكيفتش، العربية الفصحى الحديثة، ص 157 ـ 171 .

12 ـ ستيفن أولمان، دور الكلمة في اللغة ، ترجمة د . كمال محمد بشر (القاهرة: مكتبة الشباب، 1975م)، ص 76 .

13 ـ انظر : George Watson. The Study of Literature (London: Allen Lane The Penguin Press. 1969). P. 60

تحدث ج. فندريس أيضاً عن تنامي واتساع معاني الألفاظ بهذه الصورة من خلال السياق، انظر كتاب اللغة ص 231 ـ 232 .

14 ـ د . إبراهيم أنيس من أسرار اللغة، ط 6 (القاهرة: مكتبة الأنجلو، 1978م) ، ص 149 .

(15) أبو هلال العسكري، الصناعتين، ص 156 .

(16) انظر د . محمد حسن حسن جبل، الاحتجاج بالشعر في اللغة . الواقع ودلالته (القاهرة: دار الفكر العربي، 1406هـ / 1986م)، ص 52 وما بعدها، وهناك فصول وأجزاء عديدة أخرى من الكتاب أوردت تفصيلات وأمثلة على الاحتجاج بالشعر واتخاذه مورداً مهماً تستقى منه ألفاظ اللغة ومعانيها وصيغها يحسن الرجوع إليه.

(17) انظر د . محمد حسين آل ياسين، الدراسات اللغوية عند العرب إلى نهاية القرن الثالث (بيروت: دار مكتبة الحياة ، 1400هـ/ 1980م)، ص 361، انظر كذلك ص 361 وكذلك حديث المؤلف عن الشعر كمصدر من مصادر اللغة المهمة في الصفحات السابقة لها .

(18) آل ياسين، الدراسات اللغوية عند العرب ص 361 ـ 362 ، انظر كذلك د . إبراهيم أنيس، من أسرار اللغة، ط6 (القاهرة: مكتبة الأنجلو، 1978م)، ص 13 .

(19) إبراهيم أنيس، من أسرار اللغة، ص 10، انظر كذلك ما تحدث به المؤلف عن القياس في اللغة عامة وما ذكره من احتجاج اللغويين بالشعر وقياسهم عليه في ص 12 ـ 13 بشكل خاص.

20 ـ انظر ما كتبه الدكتور محمد كامل حسين حول الشعر كمصدر من مصادر اللغة عند اللغويين والنحاة: «أصول علوم اللغة» مؤتمر مجمع اللغة العربية بالقاهرة، الدورة السادسة والعشرون 1959 ـ 1960م، مجموعة البحوث والمحاضرات، ص 1954 ـ 159 .

(21) انظر ما ذكره الدكتور إبراهيم أنيس عن ارتجال أو اختراع الشاعر رؤبة وأبيه العجاج في أراجيزهما من مفردات لغوية تهافت اللغويون على تعقبها وتدوينها، من أسرار اللغة، ص 98 وما بعدها .

(22) H.Read. Collected Essays in Literary Criticism. P. 43. نقلاً عن د . السعيد الورقي، لغة الشعر العربي الحديث: مقوماتها الفنية وطاقتها الإبداعية، (بيروت: دار النهضة العربية للطباعة والنشر، 1404هـ/ 1984م)، ص 64 ـ 65 .

(23)ـ رينيه ويليك . أوستن وارين، نظرية الأدب، ترجمة محيي الدين صبحي ط2 (بيروت: المؤسسة العربية للدراسات والنشر، 1981م)، ص181 . انظر كذلك: د . فايز الداية، الجوانب الدلالية في نقد الشعر في القرن الرابع الهجري (دمشق: دار الملاح للطباعة والنشر، 1978) ص133 .

(24)ـ غراهام، مقالة في النقد، ترجمة محي الدين صبحي، المجلس الأعلى لرعاية الفنون والآداب والعلوم الاجتماعية، دمشق 1393هـ 1973م، ص134 . نقلا عن أحمد قدور، صور من تطور لغة

الشعر العربي الحديث عن طريق المجاز، عالم الفكر، م.2، ع3, 1989، ص192.
(25)- د. مصطفى ناصف، نظرية المعنى في النقد العربي، ط2 (بيروت: دار الأندلس، 1401هـ/ 1981م)،ص ص 154 ـ 155. انظر كذلك ما كتبه الدكتور محمد مندور حول الرمزية في اللغة الشعرية: «لغة الشعر»، مجلة مجمع اللغة العربية، العدد الثاني عشر، 1960م، ص ص 198-201.
(26)- انظر عباس محمود العقاد، اللغة الشاعرة، (دار الإعلانات، 1960م) ص41 وما بعدها.
(27)- منقول بتصرف عن د. شكري فيصل، مناهج الدراسة الأدبية في الأدب العربي: عرض ونقد، واقتراح، ط5(بيروت: دار العلم للملايين، 1982م) ص ص 200 ـ 201.
(28)- آدم متز، الحضارة الإسلامية في القرن الرابع الهجري أو عصر النهضة في الإسلام، ترجمة محمد عبدالهادي أبو ريدة، ط4 (بيروت: دار الكتاب العربي، 1987هـ/1967)،مج1، ص447.
(29)- لمزيد من الاطلاع على ارتباط ظاهرة السجع في التراث الأدبي العربي باللغة وآثارها في تنمية هذه اللغة وفي زيادة حيويتها انظر د. أحمد محمد المعتوق: «أسلوب السجع وموقف الباقلاني من السجع في القرآن: دراسة نظرية تحليلية ورؤية نقدية»، الدارة، العدد الثاني ـ السنة التاسعة عشرة، محرم، صفر، ربيع الأول 1414هـ، ص ص110-125.
(30)- حازم القرطاجني، منهاج البلغاء وسراج الأدباء، ط2، تقديم وتحقيق محمد الحبيب بن خوجة (بيروت: دار الغرب الإسلامي، 1981)،ص29.
(31)- انظر عزيز أباظة، لغة الشاعر، مجلة مجمع اللغة العربية بالقاهرة، الجزء الخامس والعشرون، رمضان 1389هـ/1969م ص ص، 46-47
(32)- ستيفن أولمان، دور الكلمة في اللغة، ص 77.
(33)- سارتر، ما الأدب، ترجمة محمد غنيمي هلال، ص9-10 نقلاً عن د. لطفي عبدالبديع، التركيب اللغوي للأدب، ص ص81-82.
(34)- لزيادة الاطلاع على مايتعلق بالمعنى العاطفي أو الانفعالي وما يشكل من قوة لغوية، انظر: جون لاينز John Lyons علم الدلالة.، ترجمة مجيد عبدالحليم الماشطة وآخرين. (كلية الآداب ـ جامعة البصرة 1980م)، ص67 وما بعدها.
(35)- للمزيد من التفصيل في الحديث عن اللغة الأدبية انظر د. أحمد محمد المعتوق، «الأدب وأثره في تنمية الحصيلة اللغوية»، القافلة، رجب 1413هـ/ديسمبر 1992م، ص ص16-19.
(36)- العبارة الموضوعة بين القوسين للكاتبين رينيه ويليك وأوستن وارين، وردت ضمن الحديث عن طبيعة الأدب وكأحد التعريفات المفضلة التي تختصر معنى الأدب في جوهره الحقيقي. انظر نظرية الأدب، ترجمة محيي الدين صبحي، ص24. ونحن نتبنى التعريف المختصر مع بعض التحفظ.
(37)- عبدالصبور شاهين، العربية لغة العلوم والتقنية (دار الإصلاح، 1983م)، ص ص14-15
38- ابن رشيق القيرواني، العمدة في محاسن الشعر وآدابه ونقده، تحقيق محمد محيي الدين عبدالحميد (بيروت: دار الجيل، 1972)، ج1، ص126.
(39)- انظر د. كامل العسلي،مقتطفات في الكتب والقراءة والمكتبات (عمان: جمعية عمال المطابع التعاونية، 1977م)، ص، 151.
(40)- الجاحظ، البيان والتبيين، ص86.
(41)- مصطفى فهمي، سيكولوجية اللغة (القاهرة: دار الطباعة، لا ت)، ص ص198, 201.
(42)- للمزيد من التفصيل انظر د. محمد أمين البنهاوي، عالم الكتب والقراءة والمكتبات (جدة:

دار الشروق، 1400 هـ 1980م) ص ص189 ـ 192.
(43)ـ فيما يتعلق بشعر الأطفال وأهميته وطبيعته وأشكاله ومعاييره ودوره الخاص في تنمية الرصيد اللغوي للناشىء عامة ثم التوصيات الخاصة بتأليفه واختياره وتصنيفه انظر د. حسن شحاته،أدب الطفل العربي: دراسات وبحوث (القاهر: الدار المصرية اللبنانية، 1412هـ/1991م)، ص ص 179 ـ 221، أحمد حسن حنورة أدب الأطفال (الكويت: مكتبة الفلاح، 1410هـ/1989م)، ص ص167ـ187.
(44)ـ انظر: جان ميلريو، ممثل منظمة اليونسكو «حتى يكون النهوض بالكتاب عملاً متواصلا» في قضايا الكتاب والمطالعة، كراس4، الملتقى المغربي بالحمامات نوفمبر 1972م، تونس، المعهد القومي لعلوم التربية، ص34.
(45)ـ لمزيد من التفصيل حول هذا الجانب من الموضوع انظر أحمد نجيب، فن الكتابة للأطفال، ط2 (القاهرة: دار اقرأ، 1983م).
46ـ للمزيد من المعلومات حول هذه الدور وأعمالها والمهام المناطة بها انظر محمد بسام ملص: «اتجاهات حديثة في أدب الطفل العربي وكتبه»، الناشر العربي، ع13ـ1989م ص ص121ـ125.
(47)ـ انظر:مفتاح دياب، «وسائل وطرق التشجيع على القراءة ودورها في انتشار الكتب: تجارب ودروس» المجلة العربية للثقافة، ص9 ع17 صفر 1410هـ/سبتمبر (أيلول) 1989م، تونس، ص ص165ـ173.
(48)ـ انظرجان ميلريو، ممثل منظمة اليونسكو «حتى يكون النهوض بالكتاب عملاً متواصلا» في قضايا الكتاب والمطالعة، ص33.

الفصل الخامس

(1)ـ للمزيد من التفصيل حول نشوء المدارس المنهجية والمدارس الإسلامية وأنظمتها ومناهجها بوجه خاص انظر د. جورج مقدسي
George Makdisi, The Rise Colleges: Institution of Learining in Islam and The West, (Edinburgh: Edinburgh University Press, 1981).
(2)ـ أنطوان م الخوري: أعلام التربية،حياتهم، آثارهم (بيروت: دار الكتاب اللبناني، 1964)، ص205.
(3)ـ صالح عبدالعزيز، التربية الحديثة مادتها ـ مبادئها ـ تطبيقاتها العملية، ط4 (القاهرة، دار المعارف، 1969)، ج3، ص191.
(4)ـ صالح عبدالعزيز، التربية الحديثة، ج3، ص204.
(5)ـ محمود مسعدي: «التنمية الثقافية في الدول العربية»، التنمية الثقافية: تجارب إقليمية، تأليف لفيف من خبراء (اليونيسكو)، ترجمة سليم مكسور، مراجعة عبده وازن، ط1 (بيروت: المؤسسة العربية للدراسات والنشر، 1983م)، ص ص 265 ـ 302.
(6)ـ انظر د. نهاد الموسى، اللغة العربية وأبناؤها: أبحاث في قضية الخطأ وضعف الطلبة في اللغة العربية (الرياض: دار الغلوم للطباعة والنشر، 1405هـ/1984م)، ص12، وقد خصصت مجلة الفيصل السعودية ملفاً خاصاً بعنوان: «اللغة العربية غريبة في بلادها» ناقشت فيه عدداً من جوانب ضعف الناشئة العرب في لغتهم، وقد ساهم صاحب هذه السطورر بمقال مطول في هذا الملف بعنوان «لغتنا ومناهج التعليم». انظر الفيصل، العدد (218) ـ شعبان 1415هـ/يناير 1995م.

وقد عقدت جامعة الإمام محمد بن سعود ندوة خاصة تحت عنوان: «ظاهرة الضعف اللغوي في المرحلة الجامعية» في المدة من 23ـ1416/5/25هـ الموافق 17ـ1995/10/19م وهذه الإجراءات كلها دلائل واضحة على تفشي الضعف في اللغة على النحو الذي ذكرناه.

(7)ـ انظر محمود مسعدي: «التنمية الثقافية في لادول العربية»، التنمية الثقافية: تجارب إقليمية، ص ص328 , 331 وما بعدها، بشير الهاشمي، الكتاب العربية: معالجات دراسية لقضايا مطروحة (منشورات اتحاد الناشرين العرب 1986م)، ص ص 103 ـ 121 , 106 ـ 107 , 23.

(8)ـ انظر الفصل الأول من الباب الأول «اللغة والذكاء».

(9)ـ انظر ما ذكرناه من تعليق لويس تيرمان Lewis Terman على اختبارات الذكاء لاستانفورد ـ بينيه» Binet: وتأكيده على أن الاختبار اللغوي له قيمة أعظم من أي اختبار آخر للذكاء في الفصل المشار إليه في الرقم السابق، لمزيد من التفصيل عن ارتباط النمو اللغوي بالذكاء والإدراك انظر د. فاخر عاقل. أصول علم النفس وتطبيقاته (بيروت: دار العلم للملايين، 1984)، ص132، د. عبدالمجيد سيد أحمد منصور، علم اللغة النفسي (الرياض: جامعة الملك سعود، 1402هـ/1982م)، ص ص105ـ106.

(10)ـ راجع الفصل الثاني من الباب الأول من هذا البحث: «الثنائية اللغوية»، كذلك انظر: سارنوف أ. مدنيك وآخران. التعلم . ترجمة د. محمد عماد الدين إسماعيل (بيروت: دار الشروق، 1981مـ1401هـ)، ص154 وما بعدها.

(11)ـ انظر: د. نايف خرما ود. علي حجاج، اللغات الأجنبية:تعليمها وتعلمها، عالم المعرفة العدد (126) ـ شوال 1408هـ ـ يونيو(حزيران) 1988م، الكويت، ص82.

(12)ـ انظر د. نادية أحمد طوبا،، الطفل العربي واللغات الأجنبية، تقديم وتحرير د. يس عبدالرحمن قنديل، سلسلة عالم التربية، السنة الأولى، الكتاب الثاني، رجب 1414هـ/1993م ص89.

(13)ـ لقد أمضيت ما يزيد على ثماني السنوات في التدريس في جامعة الملك فهد للبترول والمعادن وشهدت ومازلت أشهد الصراع والتنافس بين اللغة العربية واللغة الإنكليزية فيها، حيث يدرس الطلبة معظم المواد العلمية فيها إذا لم يكن كلها باللغة الإنكليزية، بينما يتلقون تدريسهم في مجموعة كبيرة من مواد الدراسات العربية والإسلامية وعددا آخر من الدراسات الإنسانية المقررة باللغة العربية، وبذلك فهم يمارسون ازدواجية اللغة في كثير من مظاهر حياتهم الدراسية، ويمارسون عملية التداخل والخلط أو المزج اللغوي بشكل بارز ويعانون نتيجة لذلك من الضعف اللغوي، ومما ساعدعلى تطور هذا الضعف لدى هؤلاء الطلبة في تصوري، ضعف مستوى تعلمهم للغة في مراحل تعليمهم السابقة، وضعف مستواهم الثقافي بنحو عام، وعدم وجود أي حوافز تشدهم إلى لغتهم وتشجعهم على الاهتمام بها، كما عرضت لذلك في مقدمة هذا البحث.

14ـ د.محمد علي الخولي، الحياة مع لغتين: الثنائية اللغوية (الرياض: مطابع الفرزدق، 1408هـ / 1988م)ص82، وزيارة في تأكيد ما ذكر انظر: د.سلطان الشأوي: «الصعوبات التي تواجه تعريب التعليم العالي في الوطن العربي»، تعريب التعليم العالي وسياسات الالتحاق به في الوطن العربي ـ المؤتمر الثاني للوزراء المسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي، 20ـ23/ أكتوبر، تونس 1983م ـ (تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافية والعلوم، 1984م)، ص 102.

(15)ـ د. نهاد الموسى، قضية التحول إلى الفصحى في العالم العربي الحديث (عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع، 1987م)، ص 117.

(16)ـ د. محمد راجي الزغلول: «ازدواجية: نظرة في حاضر العربية وتطلع نحو مستقبلها في

ضوء الدراسات اللغوية»، اللسان العربي ـ المجلد الثامن عشر، ج1، 1400هـ/1980، ص 23.
(17)ـ أونج، والتر، الشفاهية والكتابية، ترجمة د. حسن البناعز الدين، عالم المعرفة (182)، شعبان 1414هـ/فبراير، شباط 1994م،الكويت، ص ص55.54.
(18)ـ شكري فيصل: «التحدي اللغوي»، وقائع ندوة التحديات الحضارية والغزو الثقافي لدول الخليج العربي (الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج، 1408هـ/1987م)، ص309.
(19)ـ للمزيد من التفصيل حول حياة التذبذب والصراع بين الفصحى والعامية التي يحياها الناشىء العربي في المدرسة على سبيل المثال انظر د. شكري فيصل: «قضايا اللغة العربية المعاصرة: بحث من الإطار العام للموضوع»، المجلة العربية للدراسات اللغوية، المجلد الثاني، العدد أغسطس آب 1403هـ/1983م، الخرطوم، ص23 وما بعدها.
(20)ـ P.J. Cachia: “The Use of the Colloquialin Modern Arabic Literature“ Journal of the American orienta Society, 87, 1. (1976). P. 12
انظر كذلك د. محمد راجي الزغلول، المصدر السابق، ص24، 7
(21)ـ انظر نهاد الموسى، قضية التحول إلى الفصحى، ص121.
(22)ـ لقد أورد الدكتور كامل كامل حسين صوراً أو أمثلة تطبيقية عديدة لعملية التنقيح التي اقترحها، انظر اللغة العربية المعاصرة (القاهرة: دار المعارف، 1976م)، ص ص87.83.
(23)ـ عبدالله أمين: «رأي في اللغة الفصحى وتعليمها: دراسة اللغة العربية الفصحى في مدارسنا المصرية» مجلة المقتطف، المجلد 100، ج5 ربيع الثاني 1361هـ/مايو (أيار) 1942م، ص463.
(24)ـ انظر على سبيل المثال: ابن الحنبلي، بحر العوام في ما أصاب فيه العوام (دمشق، 1937م) عبدالمنعم سيد عبدالعال، معجم الألفاظ العامية ذات الحقيقة والأصول العربية (القاهرة، 1972ü)، عبدالعزيز بن عبدالله، معجم الأصول العربية والأجنبية للعامية المغربية (الرباط، 1972م) داود التنير، ألفاظ عامية فصيحة (بيروت: دار الشروق، 1987) الأمير شكيب أرسلان، القول الفصل في رد العامي إلى الأصل (بيروت، 1989)، أحمد أبو سعد، معجم فصيح العامية بيروت: دار العلم للملايين، 1990م) جبران مسعود، الفصحى في العامية ـ قاموس الجيب (بيروت: دار ريحاني، د.ت)
(25)ـ نقلاً عن د. عبدالكريم اليافي: «دور التعريب في تأصيل الثقافة الذاتية العربية»، تعريب التعليم العالي وسياسات الالتحاق به في الوطن العربي، ص86.
(26)ـ انظر ما كتبه د. حلمي خليل حول ظاهرة التقليد ودورها في اكتساب اللغة عند الطفل في كتابه اللغة والطفل: دراسة في ضوء علم اللغة النفسي (بيروت: دار النهضةالعربية، 1407هـ/ 1986م)، ص91.81، حيث يقرر المؤلف أن علماء اللغة والنفس يكادون يجمعون على دور بارز ومهم لعملية التقليد في اكتساب اللغة بينما يحاول إثبات عكس ذلك. والحقيقة أنه لم يوفق لمناقشة النظريات التي عرضها وسعى إلى معارضتها مناقشة تحليلية تفضي إلى إثبات رأيه، ولم يدل بالأدلة الكافية التي تدعم ما يسعى إلى إثباته.
(27)ـ السير روي. سي هجمان، اللغة والحياة والطبيعة البشرية، ترجمة د. داود حلمي أحمد السيد، (الكويت: جامعة الكويت، 1989م/1409هـ)، ص125.
(28)ـ انظر روي. سي هجمان، اللغة والحياة والطبيعة البشرية، ص124.
(29)ـ حول الأسس الأخرى التي تراعى في اختيار المدرس انظر د. حافظ فرج أحمد، المدخل إلى التربية (القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، 1986)، ص ص100ـ103.

(30)ـ روي. هجمان، اللغة والحياة والطبيعة البشرية، ص147.

(31)ـ د. حسن حسيني جامع، التعلم الذاتي وتطبيقاته التربوية (الكويت: مؤسسة الكويت للتقدم العلمي 1986م)، ص46ـ47.

32ـ النص الموضوع بين القوسين منقول بتصرف عن د. عبدالحكيم بدران، مناهج العلوم في التعليم العام بدول الخليج ومواكبتها لمعطيات التطور والتقاني(الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج 1411هـ/1991م)، ص217.

(33)ـ انظر د. حسن جامع، التعلم الذاتي، ص ص 45ـ47.

(34)ـ انظر ج. تيرنر، النمو المعرفي بين النظرية والتطبيق، ترجمة د. عادل عبدالله محمد (القاهرة: الدار الشرقية، 1992م)، ص204ـ205، وللمزيد من الإيصاح عن ارتباط ما سبق ذكره بالتأثر والتأثير في مجال اللغة انظر الجزء الخاص بـ «نمو اللغة» من الكتاب المذكور نفسه، ص ص134ـ145.

(35)ـ الفصل الأول: الجزء الخاص بـ «اللغة والذكاء»، والفصل الثاني «أهمية ثراء الحصيلة اللغوية».

(36)ـ انظر وولنكتن ولكنتن، تربية العقل الناقد، ص187.

(37)ـ يقترح الرجوع إلى الفصل القيم الذي كتبه روث بيرد وجيمس هارتلي تحت عنوان: «دور المناقشة في التعليم والتعلم» في كتابهما التعليم في الجامعات والمعاهد العليا، ترجمة د. أحمد إبراهيم شكري (جدة: جامعة الملك عبدالعزيز 1412هـ/1992)، ص ص193ـ214، ينظر كذلك: وولنكتن وولكنتن، تربية العقل الناقد، ص ص183ـ187 وكذلك:

Kenneth A. Benne and Grace Levit, "The Nature of Groups and Helpin Groups Improve their Operation", 308.-Review of Educational Research, vol. 23, October, 1953, pp. 289

38ـ الشرقاوي، التعلم، ص246ـ253، وكذلك انظر:

E.W. Smith. & S.W.Krouse. and M.M Atkinson. The Educators, Encyclopedia (N.J. Englwood Cliffs, 1964), PP. 618

(39)ـ صلاح الدين بلال أسعد: «تطوير أنشطة بناء المفردات لدى معلمي اللغة الإنكليزية، مجلة جامعة دمشق في العلوم الإنسانية، م4، ع15، ج1 محرم 1409هـ ـ سبتمبر 1988م، ص131. لمزيد من المعلومات حول الموضوع يمكن الرجوع إلى ورقة هذا البحث المدونة باللغة الإنكليزية تحت العنوان التالي:

Developing Communicative Vocabulary≠Building Activites for EFL Teachers: Damascus University Journal for The Humanities, V.4, No. 15, Sep 1988, pp. 35.

(40)ـ انظر، د. أحمد عزت راجع، أصول علم النفس، القاهرة: دار المعارف 1987، ص ص 334 ـ 338.

(41)ـ نشواتي، علم النفس التربوي، ص360 وما بعدها، انظر كذلك جمعة سيد يوسف، سيكولوجية اللغة والمرض العقلي، عالم المعرفة (145) الكويت جمادى الآخرة 1410هـ/يناير ـ كانون الثاني 1990م، ص 110 وما بعدها.

(42)ـ هذا القول جاء ضمن حديث عن اللغة الاتصالية وأهمية ربط التدريبات على اللغة بالحياة، انظر بالحياة، انظر: د. يوسف الخليفة أبو بكر: «أنواع التمارين اللغوية في الكتاب المدرسي»، اللسان العربي، العدد الثالث والعشرون 1982ـ1983م. ص55.

(43)ـ لمزيد من التفصيل حول طبيعة ونشاطات الإذاعة المدرسية والتوصيات الخاصة بها وبالإشراف عليها انظر د. مصطفى بن محمد عيسى فلاته، المدخل إلى التقنيات الحديثة في الاتصال والتعليم (الرياض: جامعة الملك سعود، 1412هـ/1992م) ص ص110ـ116.

(44)ـ للتفصيل في الحديث عن طرق انتقاء مقتنيات المكتبة المدرسية من الكتب والإصدارات الأخرى وطرق تصنيفها وإعدادها وإعارتها وكيفية استعمالها والتدريب على استخدامها انظر د. محمد ماهر حمادة ود. علي القاسمي، تنظيم المكتبة المدرسية (بيروت مؤسسة الرسالة، 1401هـ/1981م).

(45)ـ للمزيد من المعلومات عن ضرورة تزويد الطلاب بالثقافة المعجمية، انظر: د. علي القاسمي، علم اللغة وصناعة المعجم (الرياض: جامعة الرياض،1395هـ/1975م)، ص203ـ204.

(46)ـ انظر ما سبق ذكره في الحديث عن وسائل الاتصال السمعية والبصرية. ولمزيد من الاطلاع على الوسائل التعليمية السمعية والبصرية المعنية في مجالات التعليم وعلى أهميتها وكيفية الحصول عليها والطرق الصالحة في استخدامها انظر: د.أبو الفتوح رضوان وآخرون، المدرس في المدرسة والمجتمع، (القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، 1983ـ188، انظر كذلك روث بيرد وجيمس هارتلي، التعليم والتعلم في الجامعات والمعاهد العليا، ترجمة د.أحمد إبراهيم شكري ومراجعة د. محمد علي حبشي (جدة جامعة الملك عبدالعزيز 1412هـ/1992)، ص ص247ـ250.

(47)ـ ولنكتن وولكنتن، تربية العقل الناقد، ص127.

(48)ـ انظر المصدر السابق، ص128 وما بعدها، انظر كذلك إلى ما سبق ذكره عن التلفزيون كأداة لتوصيل اللغة، ص50ـ60.

(49)ـ للمزيد من التفصيل عن فاعلية التلفزيون التعليمي في عملية التعليم عامة روبرت رتشي، التخطيط للتدريس، ترجمة د. محمد أمين المفتي ود. زينب علي النجار (نيويورك: دار ماكجر وهيل للنشر، 1982م)، ص125 وما بعدها.

(50)ـ روبرت رتشي، التخطيط للتدريس،ص 148.

(51)ـ جون ديوي: المدرسة والمجتمع، ترجمة د. أحمد حسن الرحيم، (بيروت: دار مكتبة الحياة للطباعة والنشر)، ص69.

(52)ـ بعض الأفكار التي تضمنتها هذه الفقرة مستوحاة مما كتبه جون ديوي في الموضوع، انظر المصدر السابق ص 68ـ69

(53)ـ The English Language Arts In the Secondary School, P. 203
نقلا عن ولنكتن وولكنتن، تربية العقل الناقد، ص 172.

(54)ـ ولنكتن وولكنتن،تربية العقل الناقد، ص174ـ175.

(55)ـ د. مصطفى بدران وآخرون: الوسائل التعليمية، ط5 (القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، 1983) ص325 وما بعدها.

(56)ـ لقد وجدت من خلال تجربتي في التدريس الجامعي أن هناك عددا كبيرا من الطلبة وخاصة من طلبة التخصصات العلمية يرددون كلمات عديدة لا يفهمون معانيها، أو يفهمونها على نحو خاطىء مثل الكلمات: جزالة، ضامر، عنجهية، فظيع، مروع، رهيب، عصماء...؟

(57) ـ ولنكتن وولكنتن، تربية العقل الناقد، ص 27.

(58)ـ انظر د. أحمد محمد المعتوق: «ظاهرة اللفظية: أسبابها، نتائجها، وسائل علاجها»، مجلة جامعة الملك سعود، المجلد الخامس، الآداب (2) 1413هـ/1993م، ص ص499ـ538.

(59)- المصدر السابق، ص279.

(60)- د. يوسف الخليفة أبو بكر: «أنواع التمارين اللغوية في الكتاب المدرسي»، اللسان العربي، العدد الثالث والعشرون، 1982-1983م، ص58.

(61)- روي. سي. هجمان، اللغة والحياة والطبيعة البشرية، ص20.

(62)- على سبيل المثال: في كتاب الأدب نصوصه وتاريخه للصف الأول الثانوي، تأليف حسن شاذلي فرهود وآخرين، ط8 (الرياض، وزارة المعارف،1410هـ 1989م)، ص ص25-26، ذكر تفسير لثلاثين كلمة غريبة من مقطع شعري من معلقة امرىء القيس (قفا نبك) مكون من اثني عشر بيتا فقط. وقد سألت عدداً من التلاميذ الذين اجتازوا الاختبار في هذا النص عن معاني الكلمات المفسرة فوجدت أنهم قد حفظوها وحفظوا مرادفاتها المذكورة نصاً، دون فهم لها ودون فهم للنص نفسه كما يجب، بل أن بعضهم كان يشعر بالاشمئزاز من النص والنفور من كلماته ويبدي شعوراً بالعطف على المدرس الذي عانى من شرحه للنص المذكور للكلمات غير المألوفة فيه.

(63)- من الكلمات المفسرة على الصورة المذكورة في كتاب الأدب نصوصه وتاريخه السابق الذكر نسوق الأمثلة التالي: قيد الأوابد: يقيد الوحوش بسرعته/ الإرخاء والتقريب: نوعان من عدو الخيل/ ملاء مذيل: ملاءات ذات أذيال سوداء/ الذمار: الحمى/ دويهية: داهية عظيمة/ أمحل: أجدب/ أعنف: أوبخ...

(64)- مثال ذلك ما ورد في كتاب الأدب نصوصه وتاريخه، ص 193، حيث فسرت الكلمات التالية كما يلي: الصغار والقماءة: الذل والضعة والسقوط. سدم: الهم والأسف... مع أن هناك فوارق دقيقة بين الصغار والقماءة، والذل والضعة، كما أن هناك فرقا دقيقا بين الهم والأسف. انظر أبو هلال العسكري. الفوارق في اللغة، ط4 (بيروت: دار الآفاق الجديدة 1400هـ/1980م)،ص244، وكذلك انظر لسان العرب.

(65)- انظر رياض زكي قاسم، المعجم العربي، ص ص 270-271، انظر كذلك إدريس بن الحسن العلمي: مع «المعجم الوسيط» في طبعته الثانية، اللسان العربي، العدد الثالث والعشرون، 1403هـ/ 1983م،ص101 واللسان العربي، العدد الثلاثون ذو الحجة - 1408هـ/ يوليو - 1983م، ص75.

(66)- ابن منظور، لسان العرب، تحقيق عبدالله علي الكبير وآخرين (القاهرة: دار المعارف، 1984)، ج2، ص2049.

(67)- انظر رياض زكي قاسم، المعجم العربي: بحوث في المادة والمنهج والتطبيق (بيروت: دار المعرفة، 1407هـ/1987م)، ص ص 272-274.

(68)- انظر على سبيل المثال ما جاء في تعقب أخطاء المعجم الوسيط لإدريس بن الحسن العلمي: «مع المعجم الوسيط» في طبعته الثانية، اللسان العربي، العدد الثالث والعشرون، ص102، واللسان العربي، العدد الثلاثون، ص76.

(69)- لمزيد من التفصيل حول هذا الجانب انظر:د. أحمد المعتوق: «ظاهرة اللفظية»، مجلة جامعة الملك سعود، ص508، انظر كذلك ملاحظات أحمد فارس الشدياق على منهج القاموس المحيط في كتابه الجاسوس على القاموس، (قسطنطينية: مطبعة الجوائب، 1299هـ/ص ص10-11.

(70)- للتمثيل على ذلك انظر د.أحمد المعتوق: «ظاهرة اللفظية »، مجلة جامعة الملك سعود، ص509.

(71)- تستثني من ذلك المعجم العربي الأساسي الذي وضعته المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ومعجم الطلاب الذي وضعه كل من محمود صيني وحيمور حسن يوسف، غير أننا لا

نرى المعجم الأول ملائما لعامة الناشئين من حيث حجمه وضخامته وسعة محتواه، إذ قد يكف ثقله بعض الناشئين عن تداوله، وتهيب سعته بعضاً آخر منهم فيستصعب استعماله. وسنأتي للتفصيل في ذلك في الفصل الخاص بالمعاجم اللغوية، أما المعجم الثاني فهو معجم غير واف بحاجة الناشئين في كل مستوياتهم وتخصصاتهم، والعذر فيه هو أنه وضع في الأساس للطلاب غير العرب..

(72)- المعجم الوسيط، صدر عن مجمع اللغة العربية ط2 (القاهرة: 1392هـ/1972م)، ج1، ص205.

(73)- انظر المعجم الوجيز، مجمع اللغة العربية (القاهرة، 1400هـ/1980م) ص ص7.6 .وحول تفسير المادتين المذكورتين في هذا المعجم انظر ص 177.

(74)- يقصد بذلك كتاب العين للخليل بن أحمد الفراهيدي وكتاب الجمهرة لابن دريد، وهذان المعجمان - كما هو معروف - من أوائل المعاجم اللغوية وأبرزها.

(75)- عبدالقاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز (بيروت: دار المعارف، 1402/1982)، ص41.

(76)- أحمد عزت راجح، أصول علم النفس (القاهرة: دار المعارف 1987)، ص339.

(77)- عبدالمجيد نشواتي، علم النفس التربوي، ط2 (بيروت: مؤسسة الرسالة، 1405هـ/1985)، ص409.

(78)- مصطفى غالب، في سبيل موسوعة نفسية (10) الذاكرة، (بيروت: دار ومكتبة الهلال، 1986)، ص60 وكذلك ص65 وما بعدها، د. أنور الشرقاوي، التعلم: نظريات وتطبيقات، ط2 (القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية 1987)، ص253. نشواتي ، علم النفس التربوي، ص ص361.360.

(79)- جأنور الشرقاوي، العمليات المعرفية وتناول المعلومات (القاهرة: مكتبة الأنجلو، 1984)، ص 69.

(80)- لقد وجدت أن روبرت رتشي يؤيد هذا الاستنتاج، انظر التخطيط للتدريس، ص149.

(81)- لاستقصاء هذه العوامل والتفصيل في بحثها يمكن الرجوع إلى الدراسة التي وضعناها عن الظاهرة وسبقت الإشارة إليها، د. أحمد المعتوق: «ظاهرة اللفظية»،مجلة جامعة الملك سعود ص537.520.

(82)- مريم سليم، علم تكون المعرفة، ابستمولوجيا «بياجيه» (بيروت: معهد الإنماء العربي 1985)، ص243

(83)- عبدالقادر أبو شريفة وحسين لافي وداود عطائة، علم الدلالة والمعجم العربي (عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع، 1409هـ/1989)، ص51، ولمزيد من المعلومات حول التطور الدلالي للغة انظر ص85.63 إبراهيم أنيس، دلالة الألفاظ، ط2 (القاهرة:دار المعارف، 1986، عبدالغفار حامد هلال، علم اللغة بين القديم والحديث، ط2 (القاهرة:مطبعة الجبلاوي، 1406هـ/1986م)ص ص 234.204

(84)- يقصد بالمعاجم المرحلية تلك المعاجم التي تصنف فيها المفردات على مستويات مدرجة من حيث السعة والعمق والتفصيل في الشرح تبعا لمستويات الناشئة العقلية أو الثقافية أو الدراسية ومثل هذه المعاجم متوافر في اللغات المتقدمة كاللغة الانكليزية والفرنسية وتكاد تكون قواميس الجيب العربية المتعارفة شبيهة لهذه المعاجم.

(85)- سورة التغابن، الآية 11.

(86)- سورة التحريم، الآية5.

(87)- فندريس، اللغة، ص ص 236-237، انظر كذلك إبراهيم أنيس، دلالة الألفاظ، ص ص89.75

(88)- L. Wittgenstei, Philosophical Investigations. (London, Black well, 1953) p. 89.

(89). Ibid, 93

انظر كذلك عزمي إسلام، مفهوم المعنى: دراسة تحليلية، حوليات كلية الآداب، الحولية السادسة، الرسالة الحادية والثلاثون، جامعة الكويت، 1405هـ/ 1985، ص66.

(90). نشواتي، علم النفس التربوي، ص 409، انظر كذلك ص ص 414 - 415.

(91). انظر ما كتبه ذ.راجح حول مبدأ التكرار، أصول على النفس، ص ص292-293.

(92). انظر جمعة سيد يوسف، سيكولويجية اللغة، ص 136.

(93). حول المزالق اللغوية والآثار السلبية التي تنجم عن استخدام الألفاظ المشتركة المعاني، انظر توفيق محمد شاهين، المشترك اللغوي نظرية وتطبيقا (القاهرة: مكتبة وهبة، 1400هـ/1980م)، ص ص 31ـ38.

(94). علي القاسمي، علم اللغة وصناعة المعجم (الرياض: جامعة الرياض، 1395هـ/1975م)، ص 172.

(95). القاسمي، علم اللغة، ص ص 174ـ175.

(96). القاسمي، علم اللغة، ص 174.

(97). القاسمي، علم اللغة، ص 177.

(98). القاسمي، علم اللغة، ص ص 185ـ195، انظر كذلك د. خليل إبراهيم الحماش: «الرسوم التوضيحية ومكانتها في المعجم»، اللسان العربي، العدد الثاني والعشرون، 1404هـ/1984م، ص ص129 ـ131.

وسنعود للحديث عن الصور والشواهد التوضيحية في الفصل الخاص بالمعجمات اللغوية.

الفصل السادس

(1). الزيادة من المعلومات حول هذا الموضوع انظر: د. أحمد عبدالرحمن حماد، عوامل التطور اللغوي، دراسة في نمو وتطور الثروة اللغوية (بيروت: دار الأندلس، 1403/1982).

(2). جلال الدين السيوطي، المزهر في علوم اللغة وأنواعها، تحقيق أبو الفضل إبراهيم وآخرين (القاهرة: دار إحياء الكتب العربية، د.ت)، ج1، ص64

(3). أبو عبيدة هو معمر بن المثنى (ت209هـ). وهو أديب وعالم لغوي مشهور، له مايقارب المئتي مؤلف في اللغة والشعر والتاريخ ومعاني القرآن وعلوم الأخرى، انظر ابن خلكان، وفيات الأعيان وأبناء الزمان، تحقيق د. إحسان عباس (بيروت: دار الثقافة، د.ت)، ج5، ص ص235ـ243.

(4). أبو علي إسماعيل بن القاسم القالي، كتاب ذيل الأمالي والنوادر (بيروت: دار الفكر للطباعة والنشر، د. ت)ص69. السيوطي، المزهر، ج2، ص539. إبن منظور، لسان العرب، مادة زلخ.

(5). انظر السيوطي، المزهر، ج2، ص ص315 - 318

(6). بدر الدين الزركشي، البرهان في علوم القرآن،، ط1، تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم (القاهرة: دار إحياء الكتب العربية، 1376هـ)، ج2، ص ص174ـ175.

(7)- انظر د. حسين نصار، المعجم العربي: نشأته وتطوره (القاهرة: دار مصر للطباعة، د.ت)، ج1،ص39 وما بعدها.

(8). حسين نصار، المعجم العربي، ج1، ص50 وما بعدها.

(9). د. أنور محمد الشرقاوي. العمليات المعرفية وتناول المعلومات (القاهرة0 مكتبة الأنجلو المصرية،

1984)، ص62. د. مصطفى فهمي، سيكولوجية التعليم (القاهرة: دارمصر للطباعة.، د.ت)، ص ص194 ـ 197.

(10)ـ د.حسن ظاظا ، كلام العرب: من قاضايا اللغة العربية (بيروت: دار النهضة العربية، 1976)، ص119.

(11)ـ حسن ظاظا، كلام العرب، ص 20.

(12)ـ حسن ظاظا، كلام العرب، ص ص122ـ 128. علي عبدالواحد وافي، فقه اللغة، ط2 (القاهرة: دار نهضة مصر للطبع والنشر، د.ت)، ص ص289ـ274، محمود فهمي حجازي، مدخل إلى علم اللغة، ط2 (القاهرة: دار الثقافة للطباعة والنشر، 1978)، ص ص76ـ80

(13)ـ د. علي القاسم، علم اللغة وصناعة المعجم (جامعة الرياض، 1395هـ/1975م)، ص ص41ـ60

(14)ـ انظر فتحي علي يونس ومحمود كامل الناقة: أساسيات تعليم اللغة العربية (القاهرة: دار الثقافة 1977م)، ص2.

(15)ـ د. أحمد العايد: «معجم الأطفال الأساسي المصور الثنائي اللغة»، اللسان العربي، العدد العشرون 1403هـ/1983م، ص103.

(16)ـ رياض زكي قاسم، المعجم العربي: بحوث في المادة والمنهج والتطبيق (بيروت: دار المعرفة، 1407هـ/1987م)، ص327.

(17)ـ د. تمام حسان، اللغة العربية معناها ومبناها، ط3 (القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1985م)، ص39 انظر كذلك ص40 من نفس المصدر.

(18)ـ ينظر على سبيل المثال لا الحصر: د. حسين نصار، المعجم العربي: نشأته وتطوره، رياض قاسم، المعجم العربي: بحوث في المادة والمنهج والتطبيق، عدنان الخطيب، المعجم العربي بين الماضي والحاضر (القاهرة: مطبعة النهضة الجديدة 1967م)، أحمد عبدالغفور عطار، مقدمة كتاب الصحاح، د. عبدالله درويش: المعاجم العربية، د. إبراهيم نجا: المعاجم اللغوية (القاهرة: مكتبة ومطبعة الموسكي 1969م)، د. عبدالسميع أحمد، المعاجم العربية: دراسة تحليلية (القاهرة دار الفكر العربي، 1969م) د.محمد أبو الفرج، المعاجم اللغوية في ضوء دراسات علم اللغة الحديث (بيروت: دار النهضة العربية 1966)، د. عبداللطيف الصوفي: اللغة ومعاجمها في المكتبة العربية. هذه مع غيرها من المصادر التي ذكرت ضمن مراجع هذا البحث.

(19)ـ علي القاسمي، علم اللغة وصناعة المعجم، ص ص114ـ115.

(20)ـ علي القاسمي، علم اللغة وصناعة المعجم، ص116.

(21)ـ صدر هذا المعجم بتحقيق د. أحمد مختار عمر وضاحي عبدالباقي (القاهرة: عالم الكتب، 1976م).

(22)ـ لمزيد من التفصيل عن المآخذ على هذا المنهج انظر د. حسين نصار، المعجم العربي، ج1، ص ص394ـ396

(23)ـ محمد بن مكرم بن منظور، لسان العرب، تحقيق عبدالله علي الكبير ومحمد أحمد حسب الله وهاشم محمد الشاذلي (القاهرة، دار المعارف، د.ت)، ص11 مقدمة المؤلف.

(24)ـ للتفصيل في الحديث عن الفترات التي شاع فيها الاهتمام بالسجع وما ترتب على ذلك من اهتمام بالمعاجم المصنفة وفق منهج القافية انظر د. أحمد محمد المعتوق: «أسلوب السجع وموقف الباقلاني من السجع في القرآن: دراسة نظرية تحليلية ورؤية نقدية». الدارة، الرياض، العدد الثاني، السنة التاسعة عشرة ـ المحرم، صفر، ربيع الأول 1414هـ، ص ص 104ـ160.

(25)- د . عبدالصبور شاهين، العربية لغة العلوم والتقنية، ط1 (دار الإصلاح للطبع والنشر والتوزيع ، 1983م)، ص26.

(26)- ويستثني من ذلك معجم «المرجع» للشيخ عبدالله العلايلي، حيث تذكر تحت الجذر في هذا المعجم جميع ما عرف من مشتقاته، وأن يحال إلى بحث هذه المشتقات والنظر إلى معانيها حيث تقع من النطق.

(27)- هذا هو المنهج الذي سار عليه جبران مسعود في معجمه الرائد، أما العلايلي فهو كما تقدم القول، وكما نص هو نفسه في مقدمة معجمه «المرجع»: يسرد تحت الجذر «ما حفظ من مشتقاته، سرداً مع الإحالة إلى بحثها حيث تقع من النطق»، وهذا أنه يعيد ذكر المشتقات في أبوابها المتفرقة بعد ذكرها مجتمعة.

(28)- هكذا وجدت في استفتاء تحريري وشفهي لمجموعة من طلبتي في جامعة الملك فهد للبترول والمعادن ومجموعة من زملائي الذين أتموا دراساتهم العيا في الولايات المتحدة الأمريكية، والحقيقة أن أكثر الإجابات كانت تشعر بالتحيز للغة الإنكليزية ضد العربية، أو بمواقف نفسية غير راضية حيالها، ومرد ذلك في أكثر الأحوال أو أرجحها إلى الضعف في هذه اللغة وعدم التمكن منها.

(29)- د . خليل الجر، لاروس: المعجم العربي الحديث (باريس: مكتبة لاروس، 1973م)، المقدمة (د .ص)

(30)- أحمد فارس الشدياق، الجاسوس على القاموس (قسطنطينية: مطبعة الجوائب، 1299)، ص12 .

(31)- د .كمال محمد بشر، علم اللغة العام، القسم الثاني: الأصوات اللغوية (القاهرة: دار المعارف، 1975م)، ص196 .

(32)- انظر د . علي القاسمي، علم اللغة وصناعة المعجم، ص 134 .

(33)- المعجم العربي الأساسي، المنظمة العربية للتربية والثقافية والعلوم، تقديم د . محيي الدين صابر (لاروس، 1989م) ، ص9.

(34)- المعجم العربي الأساسي، نفس الصفحة.

(35)- د . علي القاسمي، علم اللغة وصناعة المعجم، ص202

(36)- د . علي القاسمي، علم اللغة وصناعة المعجم، ص186

(37)- لمزيد من المعلومات حول الشواهد الصورية وأهدافها وصفاتها وقواعدها انظر المصدر السابق نفسه، ص ص185-195 .

(38)- على سبيل المثال انظر:مقدمة معجم الدكتور فيشر د . حسين نصار «المعاجم التي نحتاج إليها»، المعجم العربي، ج2، ص ص745-781، د . تمام حسان، اللغة العربية معناها ومبناها، ط3 (القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1985م)، ص ص325-334، د . عبد الله درويش، المعاجم العربية، (القاهرة: مطبعة الرسالة 1956م) ص ص157-160، د . محمد المنجي الصيادي، التعريب وتنسيقه في الوطن العربي، ط4، (بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، 1985) ص ص297-320 .

الفصل السابع

(1)- أوتوجسبرسن، اللغة بين الفرد والمجتمع، ترجمة د . عبدالرحمن محمد أيوب (القارهرة:مكتبة الأنجلو، 1954م)،ص19 .

(2). المصدر السابق، ص15
(3). انظر أنور الشرقاوي، العمليات المعرفية، ص61.
(4). المصدرر السابق، ص74.68.
(5). أنظر Smith. EW & Krouse. S.W and Atkinson. M. M The Educators Encyclopedia, (N.J: Englwood Cliffs, 1964), PP. 618-20
انظر كذلك أنور الشرقاوي،التعلم نظريات وتطبيقات (القاهرة:مكتبة الأنجلو، 1987)، ص246
(6). د. عزمي إسلام «مفهوم المعنى، دراسة تحليلية» حوليات كلية الآداب، الرسالة الحادية والثلاثون، الحولية السادسة (جامعة الكويت، 1405هـ/1985)، ص16ـ67.
(7). فاطمة الطبال بركة، النظرية الألسنية عن رومان جاكوبسون: دراسة ونصوص (بيروت: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، 1413هـ/1993م)، ص163.
(8). لودفج فتجنشتين) Ludwig Wittgenstein، انظرمحمود فهمي زيدان في فلسفة اللغة (بيروت: دار النهضة العربية، 1405هـ/1985م)، ص56.
(9). المصدر السابق، ص 57.
(10). د. كمال محمد بشر، علم اللغة العام: القسم الثاني: الأصوات (القاهرة: دار المعارف، 1975م)، ص196
(11). كمال بشر، علم اللغة العام، ص197
(12). فندريس، اللغة ص ص406ـ407.
(13). ستيفن أولمان، دور الكلمة في اللغة، ترجمة د. كمال محمد بشر (القاهرة: مكتبة الشباب 1975م) ص57
(14). ستيفن أولمان، دور الكلمة، ص59.
(15). روي سي هجمان، اللغة والحياة والطبيعة البشرية، ترجمة د. داود حلمي أحمد السيد (الكويت: جامعة الكويت، 1989م/1409هـ) ص ص20ـ21.
(16). فندريس، اللغة، ص239.
(17). فندريس، اللغة ص385.
(18). فندريس، اللغة، ص415ـ416.
(19). فندريس، اللغة، ص404.
(20). رومان جاكوبسون: فاطمة الطبال بركة، النظرية الألسنية عند رومان جاكوبسون، ص218ـ219.
(21). أوتوجسبرسن، اللغة بين الفرد والمجتمع، ترجمة د. عبدالرحمن أيوب (القاهرة: مكتبة الأنجلو، 1954م) ص158.
(22). فندريس، اللغة ص233.
(23). ابن جني ، الخصائص، تحقيق محمد علي النجار، (القاهرة: دار الكتب، 1952)، (باب في تصاقب الألفاظ لتصاقب المعاني) و(باب في إمساس الألفاظ أشباه المعاني)، ج2 ص145. ص145 ـ وص153. السيوطي: المزهر، ج1، ص16.
(24). انظر فندريس، اللغة، ص236 وما بعدها. د. صبحي الصالح، دراسات في اللغة، ط11 (بيروت: دار العلم للملايين، 1379/1960)، ص148ـ152. وللرد على هذه النظرية أو مناقشتها انظر: د. عبده الراجحي، فقه اللغة في الكتب العربية (بيروت: دار النهضة العربية، 1392/1972)، ص68 وما بعدها أنظر كذلك: E.Sapi, Language, (New York1, g,1 PP S. I. Haya kawa, Language in

thought andaction, (London, 1968) p.27.

(25)ـ أنيس فريحة، نظريات في اللغة، ص ص 17ـ18 .

(26)ـ السيوطي، المزهر، ج1، ص16 .

(27)ـ فندريس، اللغة، ص231 .

(28)ـ أونج، والتر، الشفاهية والكتابية، ترجمة د . حسن البناعزالدين، عالم المعرفة (182)، شعبان 1414هـ/فبراير، شباط ـ 1994م، الكويت، ص157 .

(29)ـ الشرقاوي، العلم، ص247 .

(30)ـ فندريس، اللغة، ص ص252ـ253 .

(31)ـ د .عزمي إسلام، مفهوم المعنى، ص66 .

(32)ـ الجاحظ،رسائل الجاحظ: الرسائل الأدبية . ص207 .

الفصل الثامن

(1)ـ لم تؤخذ أو تستفد هذه الوسائل من مصدر معين، فلم أطلع على مؤلف يجمعها أو يتحدث عنها على النحو الذي يجده القارىء هنا، وإنما استفدتها من خلال تجربتي الطويلة في التعليم ومن خلال اطلاعي على عدد من مناهج التعليم والمقررات الدراسية الخاصة بتعليم اللغة العربية واللغة الانكليزية في مراحل التعليم الأولى ومن خلال ملاحظاتي واستنتاجاتي الخاصة .

(2)ـ المقصود باللعبة هنا اللعبة التعليمية وما عرفت في الإصطلاح التربوي التعليمي بـ (Instruction Game) وتنطوي هذه اللعبة على أهداف أو أغراض تعليمية أو معرفية أو تربوية ووجدانية معينة يتولى تحديدها المعلم أو المربي ويضع خطتها والتعليمات الخاصة بها . انظر:

Bright. G.W. Harvey. J.G, and Wheeler, M.M. "Teaching statistics Concepts through instrictional games", Procediengs of the First International Conference on Teaching Statistics, Vol, 1 University of Sheffield, 9-13 August 1982. p.2.

وقد سمى فتجنشتين كل طريقة من طرق استخدام الألفاظ ـ بناء على ما اصطلح عليه من دلالات لها ـ لعبة من ألعاب اللغة، وهي كأي لعبة يلعبها الإنسان، أو كلعبة الشطرنج، فالألفاظ التي نستخدمها في اللغة شبيهة بقطع الشطرنج، لأن قطع الشطرنج يتم تحريكها وفقاً لقواعد معينة تحكم هذه اللعبة وكذلك الألفاظ. انظرللّه د . عزمي إسلام، مفهوم المعنى، ص68 .

(3)ـ لا يقصد بالمتضادات الألفاظ التي تؤدي كل منها معنيين متباينين متضادين وما يسمى بالأضداد مثل لفظة المولى التي تطلق على العبد وعلى السيد ولفظة البصير التي تطلق على الأعمى وعلى المبصر، وإنما المقصود هنا المتضادات بالمعنى المنطقي أو ما يسمى في علم المنطق بـ (تفاعل الضدين) مثل الحرارة والبرودة، السواد والبياض، الفضيلة والرذيلة، الخفة والثقل. ويمكن أن يندرج ضمن هذه الطريقة كل أنواع الألفاظ المتقابلة بالتعبير المنطقي وهي أربعة: 1ـ المتقابلة تقابل النقيض مثل: إنسان ولا إنسان، سواد ولا سواد، منير وغير منير2 ـ المتقابلة في الملكة وعدمها مثل: البصر والعمى، الزواج والعزوبة، 4ـ الألفاظ المتضايفة مثل: الأب والابن، فوق وتحت، متقدم ومتأخر. أما الرابعة فهي الألفاظ المتضادة المذكورة، أنظر: محمد رضا المظفر، المنطق (بغداد: مطبعة الزهراء، 1377/1957)ج1، ص ص 39ـ41 .

(4)ـ هناك العديد من المعاجم التي تحتوي المترادفات والأضداد في اللغات الأجنبية المتقدمة

ومثالها باللغة الانكليزية Roget,S The Saurus of Synnyms & Antonyms New Webster,s World Dictionary of Synonams.

أما معاجم المتضادات بالمعنى المقصود المبين أعلاه فتكاد تكون معدومة في اللغة العربية على عكس معاجم المترادفات التي وضع في العربية قديماً وحديثاً عدد لابأس به مثل: الألفاظ المترادفة لعلي بن عيسى الرماني نجعة الرائد وشرعة الوارد في المترادف والمتوارد، المنجد في المترادفات والمتجانسات، لعامة الأدباء ولتلاميذ الصفوف العليا لرفائل نخلة اليسوعي، المترادفات للتعليم الثانوي، لعبد الجواد عبدالعال وعبدالله الأنصاري وغيرها ومعظمها مطبوع، انظر: وجدي رزق غالي، المعجمات العربية، ببليوجرافية شاملة مشروحة (القاهرة: الهيئة المصرية العامة للتأليف والنشر، 1391هـ 1971)، ص37-39.

(5)- فندريس، اللغة ص233.

(6)- انظر محمد مهدي الجواهري، ديوان الجواهري (بيروت: المكتبة العصرية، 1967م)، ج2، ص ص 223-273والأبيات المنثورة مختارة منمقاطع متفرقة من القصيدة المذكورة، وهي كما يلي:

سلام على هضبات العراق — وشطيه والجرف والمنحنى
على النخل ذي السعفات الطوال — على سيد الشجر المقتنى
على الرطب الغض إذ يُجتلى — كوشي العروس وإذ يجتنى
بإيساره يوم أعذاقه — ترف وبالعسر عند القنى
سلام على قمر فوقها — عليها هفا، وإليها رنا
تدغدغ أضواؤه صدرها — وتمسح طياتها والثنى
وما برح القمر المستدير — يسبح في فلك من سنا
تلوذ النجوم بأذياله — هفت إذ هفا ودنت إذ دنا

7- إيليا أبو ماضي، تبر وتراب (بيروت: دار العلم للملايين، 1960م)، ص ص7- 8.

(8)- يحسن الرجوع في هذا الصدد إلى ما كتبته الدكتورة غادة الشماع حول موضوع استعمال اللغة كوسيلة للتفاهم والاتصال بين الآباء والأبناء وأنماط السلوك اللغوي التي تؤدي إلى خلق شعور عند الطفل باحترام الذات وخلق الشخصية. انظر:

"The Humanistic Character of Language and Ego Development" Damascus University Journal for The Humanities, V.2, No.7 1986. PP. 29-44

(9)- من مجلات الأطفال العربية الأخرى التي اتخذت مادة للدراسة هنا: «تسالي الصغار» التي تصدرها دار النحاس في بيروت، ومجلة «ماجد» التي تصدر عن مؤسسة الاتحاد للصحافة والنشر في أبو ظبي بدولة الإمارات العربية المتحدة، ومجلة «العربي الصغير» التي تصدر عن وزارة الإعلام بدولة الكويت.

10- كمثل على ذلك انظر: مجلة الشبل لصاحبها سليمان الرويشد، الرياض ع3/4س10 ص31.

11- فيما يتصل بأهمية الكتاب في مجال التثقيف وعملية تصنيعه ونشره وتطويره يمكن الاستفادة

مما كتبه كل من: محمد المصمودي، «الكتاب الفني وآفاق تطويره في الوطن العربي»، المجلة العربية للثقافة، س9 ع17 ـ صفر 1410هـ/ سبتمبر (أيلول) 1989م تونس، ص ص175-185. محمد جرناس، «معارض الكتب أهميتها ودورها في ترويج الكتاب العربي»، المجلة العربية للثقافة، العدد المذكور نفسه، وهناك عدد آخر من المقالات المنشورة في العدد المشار إليه من المجلة المذكورة.

مراجع البحث

المراجع العربية

(1)- آل ياسين، د. محمد حسين، الدراسات اللغوية عند العرب إلى نهاية القرن الثالث، بيروت: دار مكتبة الحياة، 1400هـ/1980م.

(2)- أباظة، عزيز: «لغة الشاعر»، مجلة مجمع اللغة العربية بالقاهرة، الجزء الخامس والعشرون، رمضان 1989هـ/1969م.

(3)- إبراهيم، د. فوزي طه ود. وليم تاوضروس عبيد ،مبادىء الكمبيوتر التعليمي للأفراد: المدرسة المجتمع المنزل، ط1، جدة: تهامة، 1408هـ/1988م.

(4)- ابن أبي الحديد، الفلك الدائر على المثل السائر، وهو ملحق بكتاب المثل السائر في أدب الكاتب والشاعر، تقديم وتحقيق د. أحمد الحوفي وبدوي طبانة، القاهرة: دار نهضة مصر للطبع والنشر، د.ت.

(5)- ابن جني، الخصائص، تحقيق محمد علي النجار، بيروت: دار الكتاب العربي، 1371هـ/1952م.

(6)- إبن خلدون، المقدمة، بيروت: دار لبنان، د.ت. وطبعة بيروت: دار الكتاب اللبناني، 1979م.

(7)- ابن خلكان، أحمد بن محمد بن أبي بكر، وفيات الأعيان وأنباء أبناء الزمان، تحقيق د. إحسان عباس، بيروت: دار الثقافة، د.ت.

(8)- ابن سيدة، علي بن إسماعيل، المخصص، (طبعة بولاق).

(9)- ابن فارس، الصاحبي في فقه اللغة وسنن العرب في كلامها، تحقيق د. مصطفى الشويمي. بيروت 1963.

(10)- ابن منظور، لسان العرب، تحقيق عبدالله علي الكبير وآخرين، القاهرة: دار المعارف، 1984.

(11)- أبو حمدة، محمد علي، الداني في مهارات اللغة العربية، عمان: مكتبة الرسالة الحديثة، د.ت.

(12)- أبو زيد، أحمد: «الفكر واللغة» مجلة عالم الفكر، المجلد الثاني، العدد الأول، 1971.

(13)- أبو زيد، أحمد: «لعبة اللغة»، عالم الفكر، مجلد 16 عدد 1986/4.

(14)- أبو شريفة، عبدالقادر وحسين لافي وداود غطاشة، علم الدلالة والمعجم العربي، عمان: دار لالفكر للنشر والتوزيع، 1409هـ/19789.

(15)- أحمد، د. حافظ فرج: المدخل إلى التربية، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، 1986.

(16)- أريتي، سيلفانو، الفصامي: كيف نفهمه ونساعده، دليل للأسرة وللأصدقاء، ترجمةد. عاطف أحمد، عالم المعرفة (156) - جمادى الأولى 1412هـ/ديسمبر 1991م.

(17)- إسلام، د. عزمي: مفهوم المعنى، دراسة تحليلية حوليات كلية الآداب، الرسالة الحادية والثلاثون، الحولية السادسة (جامعة الكويت)، 1405هـ/1985.

(18)- إسماعيل، د. محمد عماد الدين،الأطفال مرآة المجتمع: (النمو النفسي الاجتماعي للطفل في سنواتها التكوينية)، عالم المعرفة، (99) - جمادى الآخرة 1406هـ/1986م.

(19)- الأصبهاني، أبا الفرج علي بن الحسين، كتاب الأغاني، تحقيق عبدالكريم إبراهيم العزباوي،

بيروت: دار إحياء الكتاب العربي، 1390هـ/1970م.
(20)- إمام، د. إبراهيم، الإعلام الإذاعي والتليفزيوني، ط، بيروت: دار الفكر العربي، 1985م.
(21)- أمين، عبدالله: «رأي في اللغةالفصحى وتعليمها دراسة اللغة العربية الفصحى في مدارسنا المصرية»، مجلة المقتطف، المجلد 100، ج5، ربيع الثاني 1361هـ/مايو (أيار) 1942م.
(22)- أنيس، د. إبراهيم، دلالة الألفاظ، ط6، القاهرة: دارالمعارف، 1986.
(23)- أنيس، د. إبراهيم، «دور الكمبيوتر في البحث اللغوي»، مجلة مجمع اللغة العربية، ج28، رمضان 1391هـ/1971م.
(24)- أنيس، د. إبراهيم «تطور البنية في الكلمات العربية» مجلة اللغة العربية، الجزء الحادي عشر - 1959م.
(25)- أنيس، د. إبراهيم، من أسرار اللغة، ط6، القاهرة، مكتبة الأنجلو، 1978م.
(26)- أولمان، ستيفن، دور الكلمة في اللغة، ترجمة د. كمال محمد بشر، القاهرة: مكتبة الشباب، 1975م.
(27)- أونج، والتر، الشفاهية والكتابية، ترجمة د. حسن البناعز الدين، عالم المعرفة (182)، شعبان 1414هـ/فبراير، شباط 1994م، الكويت.
(28)- أيوب، عبدالرحمن، العربية ولهجاتها، معهد البحوث والدراسات العربية، 1968.
(29)- بابلي، د. ضحى: «التلفزيون قد يشكل عقلية طفلك» المجلة الطبية السعودية، ع 70 س14 محرم - ربيع الثاني، 1411هـ.
(30)- بدران، د. عبدالحكيم، مناهج العلوم في التعليم العام بدول الخليج ومواكبتها لمعطيات التطور العلمي والتقاني، الرياض؛ مكتب التربية العربي لدول الخليج، 1411هـ/1991م.
(31)- بدران، د. مصطفى وآخرون: الوسائل التعليمية، ط5، القاهرة :مكتبة النهضة المصرية، 1983.
(32)- بدوي، السعيد، مستويات العربية المعاصرة في مصر، القاهرة: دار المعارف، 1973.
(33)- بر، هنري، «اللغة وإداة التفكير»، تصدير لكتاب (اللغة)، ج. فندريس، تعريب عبدالحميد الدواخلي ومحمد القصاص، القاهرة: مطبعة لجنة البيان العربي، 1370هـ/1950.
(34)- براون، ج، وآخرون حول استخدام الشاشة الإلكترونية في التعلم ومدى فاعلية هذا الاستخدام، التقنيات التربوية بين النظرية والتطبيق، ترجمة مصباح الحاج عيسى وآخرين (الكويت: مكتبة الفلاح، 1985م)
(35)- بركة، فاطمة الطبال، النظرية الألسنية عند رومان جاكوبسون: دراسة ونصوص، بيروت: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، 1413هـ/1993م.
(36)- بشر، كمال محمد، علم اللغة العام، القسما لثاني: الأصوات اللغوية . القاهرة: دار المعارف، 1975م.
(37)- البلخي، مقاتل بن سليمان. الأشباه والنظائر في القرآن الكريم، دراسة وتحقيق د. عبدالله محمود شحاتة، القاهر: الهيئة المصرية العامة، 1395/1975م.
(38)- البنهاوي، د. محمد أمين، عالم الكتب والقراءة والمكتبات، جدة: دار الشروق، 1400هـ 1980م.
(39)- بيرد، روث وجيمس هارتلي، التعليم والتعلم في الجامعات والمعاهد العليا، ترجمة د. أحمد إبراهيم شكري ومراجعة د. محمد علي حبشي، جدة: جامعة الملك عبدالعزيز 1412هـ/1992م.
(40)- بيلكي، البروفسور ف.م. وترجمة د. جليل كمال الدين: «حول طابع الكلمات المترادفة في

اللغة العربية الفصحى» في كتاب دراسات في اللغة، لعدد من الباحثين، طراد الكبيسي ـ رئيس التحرير بغداد: دار الشؤون الثقافية العامة ـ وزارة الثقافة والإعلام، 1986م.
(41)ـ ترحيني، فايز، «العربية والمعجمات»، مجلة الباحث، السنة العاشرة، العدد الثاني ـ 50 ـ نيسان /حزيران ـ 1988.
(42)ـ التوني، د. مصطفى زكي، علل التغيير اللغوي، حوليات كلية الآداب ، الحولية الثالثة عشرة، الرسالة الرابعة والثمانون، 1412 ـ 1413هـ/1992م، الكويت.
(43)ـ الثعالبي، أبو منصور عبدالملك بن محمد، يتيمة الدهر في محاسن أهل العصر، تحقيق محمد محيي الدين عبدالحميد، القاهرة:مطبعة السعادة، 1377هـ.
(44)ـ الجاحظ، البيان والتبيين، تحقيق فوزي عطوي، بيروت: مكتبة الطلاب وشركة الكتاب اللبناني، 1968. البيان والتبيين، ط5، تحقيق عبدالسلام محمد هارون، القاهرة: مكتبة الخانجي، 1405هـ/1985.
(45)ـ الحيوان، تحقيق عبدالسلام محمد هارون، بيروت: دار الكتاب العربي 1388هـ/1969.
(46)ـ رسائل الجاحظ، الرسائل الأدبية، قدم لها وبوبها وشرحها د. علي أبو ملحم، بيروت: دار مكتبة الهلال، 1987.
(47)ـ جامع د. حسن حسيني، التعلم الذاتي وتطبيقاته التربوية، الكويت:مؤسسة الكويت للتقدم العلمي، 1976م
(48)ـ جبر، د. يحيى عبدالرؤوف: «مسلسل المناهل مقدمات ونتائج»، رسالة الخليج العربي، العدد الثالث والثلاثون، السنة العاشرة 1410هـ 1990م.
(49)ـ جبري، شفيق، «الألفاظ والحياة»،مجلة مجمع اللغة العربية بدمشق، مجلد 48 ج4, 1973.
(50)ـ جبل، د. محمد حسن حسن، الاحتجاج بالشعر في اللغة: الواقع ودلالته، القاهرة: دار الفكر العربي، 1406هـ/1986م.
(51)ـ الجرجاني، عبدالقاهر، دلائل الإعجاز، تصحيح وتعليق السيد محمد رشيد رضا، بيروت: دار المعرفة، 1402/1982.
(52)ـ جرناس، محمد، «معارض الكتب أهميتها ودورها في ترويج الكتاب العربي»، المجلة العربية للثقافة س9 ع17 ـ صفر 1410هـ/سبتمبر (أيلول) 1989م، تونس.
(53)ـ الجزائري، السيد نور الدين، فروق اللغات، تحقيق أسد الله الإسماعيليان، النجف: دار الكتب العلمية، 1380هـ.
(54)ـ جسبرسن، أوتو، اللغة بين الفرد والمجتمع، ترجمة د. عبدالرحمن محمد أيوب، القاهرة: مكتبة الأنجلو، 1954م.
(55)ـ الجندي، أنور، الفصحى لغة القرآن، بيروت: دار الكتاب اللبناني، 1402هـ/1982م.
(56)ـ الحاج عيسى، د. مصباح، «استخدام الهاتف والشاشة الإلكترونية في التعلم عن بعد في دول الخليج العربية، المجلة العربية لبحوث التعليم العالي، المركز العربي لبحوث التعليم العالي ـ دمشق، العدد السادس ـ ذو القعدة 1407هـ ـ يوليو/تموز 1987م.
57ـ حجازي، محمود فهمي،أسس علم اللغة العربية، القاهرة: دار الثقافة للطباعة والنشر 1987م
(58)ـ حجازي،محمود فهمي، مدخل إلى علم اللغة، ط2، القاهرة:دار الثقافة للطباعة والنشر، 1978م.
(59)ـ حجازي، محمود فهمي، علم اللغة بين التراث والهيئة المصرية العامة، 1970م.

(60)ـ حسان، د. تمام، اللغة العربية معناها ومبناها ط3، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1985م.
(61)ـ حسان، د. تمام،مناهج البحث في اللغة، الدار البيضاء: دار الثقافة، 1400هـ/1979م.
(62)ـ حسين، د. محمد كامل، اللغة العربية المعاصرة، القاهرة: دار المعارف، 1976م.
(63)ـ حسين، د. محمد كامل: «أصول علوم اللغة» مؤتمر مجتمع اللغة العربية بالقاهرة، الدورة السادسة والعشرون 1959 ـ 1960م، مجموعة البحوث والمحاضرات.
(64)ـ حماد، أحمد عبدالرحمن، عوامل التطور اللغوي، دراسة في نمو وتطور الثروة اللغوية، بيروت : دار الأندلس، 1403/1982.
(65)ـ حمادة، د. محمد ماهر ود. علي القاسمي، تنظيم المكتبة المدرسية، بيروت مؤسسة الرسالة، 1401هـ/1981م.
(66)ـ الحماش، د. خليل إبراهيم: «الرسوم التوضيحية ومكانتها في المعجم»، اللسان العربي، العدد الثاني والعشرون، 1404هـ/1984م.
(67)ـ حنورة، د. أحمد حسن، أدب الأطفال، الكويت: مكتبة الفلاح، 1410هـ/1989م.
(68)ـ خرما، د. نايف ود. علي حجاج، اللغات الأجنبية: تعليمها وتعلمها، عالم المعرفة، العدد (126) شوال 1408هـ يونيو (حزيران) 1988م، الكويت.
(69)ـ الخليفة أبو بكر، د.يوسف: أنواع التمارين اللغوية في الكتاب المدرسي»، اللسان العربي، العدد الثالث والعشرون 1982 ـ 1983م.
(70)ـ خليل، د. حلمي، اللغة والطفل: دراسة في ضوء علم اللغة النفسي، بيروت: دار النهضة العربية، 1407هـ 1986م.
(71)ـ الخوري، أنطوان م: أعلام التربية: حياتهم، آثارهم، بيروت: دار الكتاب اللبناني، 1964.
(72)ـ الخولي، د. محمد علي، الحياة مع لغتين: الثنائية اللغوية، الرياض: مطابع الفرزدق، 1408هـ/1988م
(73)ـ الداية، فايز، الجوانب الدلالية في نقد الشعر في القرن الرابع الهجري، دمشق: دار الملاح للطباعة والنشر، 1978.
(74)ـ الدباسي، د. صالح بن مبارك: «التدريب ونظريات الاتصال» رسالة الخليج العربي، العدد التاسع والثلاثون، السنة الثانية عشرة 1412هـ ـ 1991م.
(75)ـ درويش، د. عبدالله، المعاجم العربية، القاهرة: مطبعة الرسالة، 1956م.
(76)ـ الدنان، د. عبدالله، «الإبداع واللغة العربية في المناهج المدرسية»، مجلة جامعة دمشق في العلوم الإنسانية والأساسية والتطبيقية، مجلد2، ع6، شوال 1406 حزيران 1986.
(77)ـ دياب، مفتاح محمد، «وسائل وطرق التشجيع على القراءة ودورها في انتشار الكتب تجارب ودروس»، المجلة العربية للثقافة، السنة التاسعة، العدد السابع عشر ـ صفر 1410هـ/سبتمبر (أيلول) 1989م تونس.
(78)ـ ديوي، جون: المدرسة والمجتمع، ترجمة أحمد حسن الرحيم، بيروت: دار مكتبة الحياة للطباعة والنشر.
(79)ـ راجح، د. أحمد عزت، أصول علم النفس، القاهرة: دار المعارف 1987.
(80)ـ الراجحي، د، عبده، فقه اللغة في الكتب العربية، بيروت: دار النهضة العربية، 1392/1972.
(81)ـ الرازي، فخر الدين، نهاية الإيجاز في دراية الإعجاز، تحقيق د. بكري شيخ أمين، بيروت:

دار العلم للملايين، 1985م.
(82)ـ رتشي، روبرت، انظر التخطيط للتدريس: مدخل للتربية، ترجمة د. محمد أمين المفتي ود. زينب علي النجار، نيويورك: دار ماكجروهيل للنشر، 1982م.
(83)ـ رضا، أحمد: «العامي والفصيح» 1ـ10،مجلة المجمع العلمي العربي ـ دمشق، مجلد 19، ج1 و2، ج3، ج5, 6 ـ 1944،مجلد 20، ج9 و10 ـ 1945م، مجلد 22، ج5 و6، ج11 و12 ـ 1947م، مجلد 23، ج1، ج2، ج4 ـ 1948م.
(84)ـ رضوان، د. أبو الفتوح وآخرون، المدرس في المدرسة والمجتمع القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، 1983م.
(85)ـ روشكا، الكسندرو، الابداع العام والخاص، ترجمة ،د. غسان عبدالحي أبو فخر، عالم المعرفة (144) المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب ـ الكويت.
(86)ـ الزركشي. بدر الدين محمد بن عبدالله، البرهان في علوم القرآن، ط1 تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم، القاهرة: دار إحياء الكتب العربية، 1376هـ/1957.
(87)ـ الزغلول، د. محمد راجي «ازدواجية اللغة: نظرة في حاضر العربية وتطلع نحو مستقبلها في ضوء الدراسات اللغوية»، في كتاب دراسات في اللغة، لعدد من الباحثين، طراد الكبيسي ـ رئيس التحرير، بغداد: دار الشؤون الثقافية العامة ـ وزارة الثقافة والإعلام، 1986.
(88)ـ زكريا، د. ميشال، قضايا ألسنية تطبيقية: دراسات لغوية اجتماعية نفسية مع مقارنة تراثية، بيروت دار العلم للملايين، 1993م.
(89)ـ زيدان، محمود فهمي، في فلسفة اللغة، بيروت: دار النهضة العربية، 1405هـ/1985م.
(90)ـ سارتون، آلان، الذكاء، ترجمة د. محمود سيد رصاص، دمشق : دار المعرفة، 1408هـ/1987م.
(91)ـ السامرائي، د. إبراهيم، فقه اللغة المقارن، ط4، بيروت: دا ر العلم للملايين، 1987م.
(92)ـ ستتكيفتش، جاروسلاف، العربية الفصحى الحديثة في تطور الألفاظ والأساليب، ترجمة وتعليق دكتور محمد حسن عبدالعزيز، القاهرة: دار الفكر العربي، 1405هـ/1985م.
(93)ـ سحاب، فكتور، أزمة الإعلام الرسمي العربي، النموذج اللبناني، بيروت: دار الوحدة، 1985م.
(94)ـ السرغيني، محمد، «الازدواجيات وتعدد اللهجات واللغات»، مجلة اللسان العربية، ع6 يناير 1969/شوال 1388.
(95)ـ سليم، مريم، علم تكوين المعرفة، ابستمولوجيا «بياجيه». بيروت: معهد الإنماء العربي، 1985.
(96)ـ السعران،محمود، علم اللغة، القاهرة: دار المعارف، 1962.
(97)ـ سيد يوسف،جمعة، سيكولوجية اللغة والمرض العقلي، سلسلة عالم المعرفة (145)، جمادى الآخرة 1410هـ/يناير ـ كانون الثاني 1990، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت.
(98)ـ السيوطي،جلال الدين، المزهر في علوم اللغة وأنواعها،تحقيق أبو الفضل إبراهيم وآخرين، القاهرة: دار إحياء الكتب العربية، د.ت.
(99)ـ شاهين، توفيق محمد، المشترك اللغوي نظرية وتطبيقا، القاهرة: مكتبة وهبة، 1400هـ/1980م.
(100)ـ شاهين، د. عبدالصبور، العربية لغة العلوم والتقنية، دار الإصلاح للطبع والنشر والتوزيع، 1983م.
(101)ـ شاهين، د. عبدالصبور، المنهج الصوتي للبنية العربية: رؤية جديدة في الصرف العربي،

بيروت: مؤسسة الرسالة، 1400هـ/1980م.
(102)ـ الشاوي، د. سلطان، «الصعوبات التي تواجه تعريب التعليم العالي في الوطن العربي»، تعريب التعليم العالي وسياسات الالتحاق به في الوطن العربي، المؤتمر الثاني للوزراء المسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي، 23ـ20/أكتوبر، تونس 1983م، تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 1984م.
(103)ـ ، د. حسن، أدب الطفل العربي: دراسات وبحوث القاهرة: الدار المصرية اللبنانية، 1412هـ/ 1991م.
(104)ـ الشرقاوي، أنور محمد، العمليات المعرفية وتناول المعلومات، القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية، 1984
(105)ـ الشرقاوي، التعلم، نظريات وتطبيقات، القاهرة: مكتبة الأنجلو، 1987.
(106)ـ شوشة، فاروق، لغتنا الجميلة، بيروت: دار العودة، د. ت.
(107)ـ الصالح، د. صبحي،. دراسات في فقه اللغة، ط11، بيروت: دار العلم للملايين، 1379/ 1960.
(108)ـ صبحي، يسير ود. يوسف قطامي، مقدمة في الموهبة والإبداع، بيروت المؤسسة العربية للدراسات والنشر، 1992.
(109)ـ صليبا، جميل، «تعريب التعليم بين القائلين به والمعارضين له، العربي 182/ يناير 1974
(110)ـ الصيادي، د. محمد المنجي، التعريب وتنسيقه في الوطن العربي، بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، 1985م.
(111)ـ ضيف، د. شوقي، الفن ومذاهبه في الشعر العربي، ط9، القاهرة: دار المعارف، 1976م.
(112)ـ طحان، ريمون ودنيز بيطار، اللغة العربية وتحديات العصر، بيروت: دار الكتاب اللبناني، 1984.
(113)ـ ظاظا، د. حسن، كلام العرب: من قضايا اللغة العربية، بيروت: دار النهضة العربية، 1976.
(114)ـ عاقل،د. فاخر، الإبداع وتربيته، بيروت: دار العلم للملايين، 1983.
115ـ عاقل، د. فاخر، أصول علم النفس وتطبيقاته، بيروت: دار العلم للملايين، 1984.
(116)ـ العايد، د. أحمد، «معجم الأطفال الأساسي المصور الثنائي اللغة»، اللسان العربي، العدد العشرون 1403هـ/1983م، ص103.
(117)ـ عبدالبديع، د. لطفي، التركيب اللغوي للأدب: بحث في فلسفة اللغة والاستطيقا، الرياض: دار المريخ، 1409هـ/1989م.
(118)ـ عبدالجليل، د. محمد الفيتوري، «الكتاب وتقنية الاتصالات»، المجلة العربية للثقافة، السنة التاسعة، العدد السابع عشر ـ صفر 1410هـ/سبتمبر (أيلول) 1989م، تونس.
(119)ـ عبده، داود وسلوى حلو عبده، «في اكتساب المفردات عند الطفل» المجلة العربية للعلوم الإنسانية، (صيف1981م)، ع3 مجا.
(120)ـ عبدالحميد، سامي وبدري حسون فريد، فن الإلقاء، بغداد: جامعة بغداد، 1981م.
(121)ـ عبدالعزيز، صالح، التربية الحديثة: مادتها ـ مبادئها ـ تطبيقاتها العلمية، ط4، القاهرة: دار المعارف، 1969.
(122)ـ عبدالقادر، حامد: «بين العربية والفارسية»، مجموعة البحوث والمحاضرات: مؤتمر مجمع اللغة العربية، الدورة السادسة والعشرون، القاهرة، 1959 ـ 1960م.

(123)ـ العسكري، أبو هلال، الصناعتين: الكتابة والشعر، ط1، تحقيق وضبط د. مفيد قميحة، بيروت: دار الجيل، 1401هـ/1981.
(123)ـ العسكري، أبو هلال، الفروق في اللغة، ط4، بيروت: دار الآفاق الجديدة 1400هـ/1980م.
(125)ـ عطية، نوال محمد، علم النفس اللغوي، القاهرة: مكتبة الأنجلو، 1982.
(126)ـ العقاد، عباس محمود، اللغة الشاعرة، دار الإعلات، 1960م.
(127)ـ العلمي، إدريس بن الحسن: «مع المعجم الوسيط» في طبعته الثانية، واللسان العربي، العدد الثالث والعشرون، 1408هـ/1983م، واللسان العربي، العدد الثلاثون، ذو الحجة ـ 1408هـ/يوليو ـ 1983م
(128)ـ علي. أسعد ،تهذيب المقدمة اللغوية للعلايلي، بيروت: دار النعمان، 1388/1968.
(129)ـ عمر، د. أحمد مختار، دراسة الصوت اللغوي، ط2، القاهرة: عالم الكتب، 1981م.
(130)ـ عمر، د. أحمد مختار، أخطار اللغة اللعربية المعاصرة عند الكتاب والإذاعيين، ط2، القاهرة: عالم الكتب، 1993م.
(131)ـ غاتشف، غيورغي، الوعي والفن، ترجمة د. نوفل نيوف ومراجعة د. سعد مصلوح، عالم المعرفة 146، رجب/1410هـ ـ فبراير/ شباط 1990.
(132)ـ غالب، د. مصطفى، في سبيل موسوعة نفسية: «2ـ فصام الشخصية الازدواجية»، بيروت: دار ومكتبة الهلال، 1986.
(133)ـ غالي، وجدي رزق، المعجمات العربية، ببليوجرافية شاملة مشروحة القاهرة: الهيئة المصرية العامة للتأليف والنشر، 1391هـ/1971م.
(134)ـ غنيم، سيد محمد: «اللغة والفكر عند الطفل»، مجلة عالم الفكر، م2، ع1، 1971.
(135)ـ فابريزيو، كلود: «الوسائل السمعية البصرية أداة العمل الثقافي»، التنمية الثقافية تجارب إقليمية، تأليف لفيف من خبراء (اليونسكو)، ترجمة سليم مكسور، مراجعة عبده وازن، ط1، بيروت: المؤسسة العربية للدراسات والنشر، 1983م.
(136)ـ فرهود، حسن شاذلي وآخرون، الأدب نصوصه وتاريخه للصف الأول الثانوي، ط8، الرياض: وزارة المعارف، 1410هـ 1989م.
(137)ـ فريحة،أنيس، نظريات في اللغة، بيروت: دار الكتاب اللبناني.
(138)ـ فلاتة د. مصطفى بن محمد عيسى، المدخل إلى التقنيات الحديثة في الاتصال والتعليم، الرياض، جامعة الملك سعود، 1412هـ/1992م.
(139)ـ فندريس. جوزيف، اللغة، تعريب عبدالحميد الدواخلي ومحمد القصاص، القاهرة مطبعة لجنة البيان العربي، 1370هـ/1950.
140ـ د. مصطفى، سيكولوجية اللغة، القاهرة: دار مصر للطباعة، د.ت.
(141)ـ فهمي، د. مصطفى، سيكولوجية التعليم، القاهرة: دار مصر للطباعة، د.ت.
(142)ـ فهمي، د. مصطفى، أمراض الكلام، ط5، القاهرة: دار مصر للطباعة، 1975.
(143)ـ الفيورز آبادي، محمد بن يعقوب، القاموس المحيط، بيروت: دار الجيل، د. ت، مقدمة الطبعة للشيخ نصر الهوريني.
(144)ـ فيصل، د. شكري: «التحدي اللغوي»، وقائع ندوة التحديات الحضارية والغزو الثقافي لدول الخليج العربي، الرياض: مكتب التربية العربية لدول الخليج، 1408هـ/1987م.
(145)ـ فيصل، د. شكري: «خطوات تنفيذ التعريب»، تعريب التعليم العالي وسياسات الالتحاق به

في الوطن العربي، وقائع المؤتمر الثاني للوزراء المسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي المنعقد في تونس في 23-20 أكتوبر 1983م، تونس إدارة التربية، 1984م.
(146)- فيصل، د. شكري: «قضايا اللغة العربية المعاصرة: بحث من الإطار العام للموضوع»، المجلة العربية للدراسات اللغوية، المجلد الثاني، العدد الأول، أغسطس آب 1403هـ/1983م، الخرطوم.
(147)- فيصل د. شكري، المجتمعات الإسلامية في القرن الأول: نشأتها،مقوماتها، تطورها اللغوي والأدبي، بيروت: دار العلم للملايين، د. ت.
(148)- فيصل، د. شكري،مناهج الدراسة الأدبية في الأدب العربي: عرض ونقد، واقتراح، ط5 بيروت: دار العلم للملايين، 1982م.
(149)- الفيصل، سمر روحي، تنمية ثقافة الطفل العربي، الكويت الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة، سلسلة الدراسات العلمية المتخصصة، (9)، 1409هـ/1988.
(150)- فيك، يوهان، العربية، ترجمة عبدالحليم النجار، القاهرة: دار الكتاب العربي، 1951م.
(151)- قاسم، رياض زكي، المعجم العربي: بحوث في المادة والمنهج والتطبيق، بيروت: دار المعرفة، 1407هـ/1987م.
(152)- القاسمي، د. علي، علم اللغة وصناعة المعجم، الرياض: جامعة الريا ض 1395/1975.
(153)- القالي، أبو علي إسماعيل بن القاسم، كتاب ذيل الأمالي والنوادر، بيروت: دار الفكرللطباعة والنشر، د. ت.
(154)- قدور، أحمد محمد: «صور من تطور لغة الشعر العربي الحديث عن طريق المجاز»، عالم الفكر، م 20 ع3، 1989.
(155)- القرطاجني، حازم، منهاج البلغاء وسراج الأدباء، ط2، تقديم وتحقيق محمد الحبيب بين الخوجة، بيروت: دار الغرب الإسلامي، 1981.
(156)- قرة علي، محمد، سنابل الزمن، ط6، بيروت: مؤسسة نوفل، 1986.
(157)- القيرواني، ابن رشيق، العمدة في محاسن الشعر وآدابه ونقده، تحقيق محمد محي الدين عبد الحميد، بيروت: دار الجيل، 1972.
(158)- كارنيجي، ديل، التأثير في الجماهير عن طريق الخطابة، ترجمة رمزي يسي وعزت فهيم صالح، بيروت: دار الفكر العربي، د. ت.
(159)- كرم الدين، د. ليلى أحمد، الحصيلة اللغوية المنطوقة لطفل ما قبل المدرسة من عمر عام حتى ستة أعوام، سلسلة الدراسات الموسمية المتخصصة (11) - الكويت الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، 1989م.
(160)- كنعان، نواف، القيادة الإدارية، الرياض:مطابع الفرزدق، 1402/1982.
(161)- لاينز، جونJohn Lyons علم الدلالة،، ترجمة مجيد عبدالحليم الماشطة وآخرين. كلية الآداب - جامعة البصرة 1980.
(162)- لبيب، د. سعد، «برامج التلفزيون والتكنولوجيا الحديثة للاتصال في الوطن العربي»، المجلة العربية للثقافة، السنة الحادية عشرة، العدد العشرون - شعبان 1411هـ/مارس (آذار) 1991م - تونس.
(163)- مارتينيه، أندريه، مبادىء ألسنية عامة، ترجمة ريمون رزق الله، بيروت: دار الحداثة، 1990م.
(164)- المبارك، محمد، فقه اللغة وخصائص العربية: دراسة تحليلية مقارنة للكلمة العربية وعرض

لمنهج العربية الأصيل في التجديد والتوليد، ط4،بيروت: دار الفكر، 1970م.
(165)ـ متز، آدم، الحضارة الإسلامية في القرن الرابع الهجري أو عصر النهضة في الإسلام ترجمة محمد عبدالهادي أبو ريدة، ط4، بيروت: دار الكتاب العربي، 1987هـ/1967م.
(166)ـ مجمع اللغة العربية بالقاهرة: المعجم الوسيط، صدر عن مجمع اللغة العربية ط2، القاهرة 1392هـ/1972م.
(167)ـ مجمع اللغة العربية بالقاهرة، المعجم الوجيز،مجمع اللغة العربية،القاهرة، 1400هـ/1980م.
(168)ـ محمد، د. عادل عبدالله، النمو المعرفي بين النظرية والتطبيق، القاهرة الدار الشرقية، 1992.
(169)ـ مدكور، د. إبراهيم، «الأدب العربي تجاه مشكلتي اللغة والحرف»، مجلة مجمع اللغة العربية بالقاهرة، ج15, 1962.
(170)ـ مدنيك، سارنوف أ. وآخران: التعلم. ترجمة د. محمد عماد الدين اسماعيل بيروت، دار الشروق 1981م ـ 1401هـ.
(171)ـ المسدي، د. عبدالسلام، الأسلوبية والأسلوب، ط3، طرابلس: الدار العربية للكتاب، د. ت.
(172)ـ مسعدي، محمود: «التنمية الثقافية في الدول العربية»، التنمية الثقافية: تجارب إقليمية. تأليف لفيف من خبراء (اليونسكو)، ترجمة سليم مكسور، مراجعة عبده وازن، ط1، بيروت، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، 1983م.
(173)ـ المصمودي، محمد، «الكتاب الفني وآفاق تطويره في الوطن العربي»، المجلة العربية للثقافة، س9 ع17 ـ صفر1410هـ/سبتمبر (أيلول) 1989م، تونس.
(174)ـ المعتوق، د. أحمد محمد، «دور وسائل الاتصال السمعية والبصرية في تنمية الحصيلة اللغوية»، رسالة الخليج العربي، العدد السابع والأربعون، السنة الرابعة عشرة، 1414هـ/1993م.
(175)ـ المعتوق، د. أحمد محمد: «الأدب وأثره في تنمية الحصيلة اللغوية» القافلة، رجب 1413هـ/ ديسمبر 1992 ـ يناير 1993م.
(176)ـ المعتوق، د. أحمد محمد: «أسلوب السجع وموقف الباقبلاني من السجع في القرآن: دراسة نظرية تحليلية ورؤية نقدية»، الدارة، العدد الثاني ـ السنة التاسعة عشرة، محرم، صفر ربيع الأول 1414هـ، الرياض.
(177)ـ المعتوق، د. أحمد محمد: «ظاهرة اللفظية: أسبابها، نتائجها، وسائل علاجها»، مجلة جامعة الملك سعود، المجلد الخامس، الآداب (2) (178)ـ المغربي، عبدالقادر، «الراديو واثره في نشر اللغة»، مجلة المجمع العلمي العربي ـ دمشق المجلد السادس عشر، ج1 ـ 2, 1360/1941هـ، ص 23.
(179)ـ ملص،محمد بسام: «اتجاهات حديثة في أدب الطفل العربي وكتبه»، الناشر العربي، ع13 ـ 1989م.
(180)ـ المليجي، حلمي، سيكولوجية الابتكار، الطبعة الثاينية، دار المعارف بمصر 1969.
(181)ـ المليجي،عبد المنعم،أساليب التفكير، القاهرة: دار نهضة مصر، 1949.
(182)ـ المليجي د. عبدالمنعم ود. حلمي المليجي، النمو النفسي، ط5، بيروت: دار النهضة العربية، 1971.
(183)ـ مليكة، د. لويس كامل، سيكولوجية الجماعات والقيادة، الجزء الأول،القاهرة: الهيئة المصرية العامة، 1989م.
(184)ـ مندور، د. محمد، حول الرمزية في اللغة الشعرية: «لغة الشعر»، مجلة مجمع اللغة العربية،

العدد الثاني عشر، 1960م.
(185)ـ مندور، د. مصطفى. اللغة بين العقل والمغامرة، الاسكندرية: منشأة المعارف، 1974.
(186)ـ منصور، د. عبدالمجيد سيد أحمد، علم اللغة النفسي. الرياض: جامعة الملك سعود، 1492هـ/1982م.
(187)ـ الموسى، نهاد، قضية التحول إلى الفصحى في العالم العربي الحديث، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع، 1987م.
(188)ـ مونتاكو. أشلي، طبيعة الإنسان البيولوجية الاجتماعية، ترجمة د. أحمد حسن الرحيم، النجف: مطبعة الأدب، 1385/1965.
(189)ـ ميلريو، جان: «حتى يكون النهوض بالكتاب عملاً متواصلاً»، قضايا الكتاب والمطالعة، كراس4، الملتقى المغربي بالمحمامات نوفمبر 1972م، تونس: المعهد القومي لعلوم التربية، 1972م.
(190)ـ ناصف، د. مصطفى، نظرية المعنى في النقد العربي، 23، بيروت: دار الأندلس 1401هـ/1981م.
(191)ـ نشواتي، عبدالمجيد،علم النفس التربوي، ط2، بيروت: مؤسسة الرسالة، 1405هـ/1985.
(192)ـ نصار، حسين، المعجم العربي: نشأته وتطوره، القاهرة: دار مصر للطباعة، د. ت.
(193)ـ نصار، حسين، دراسات لغوية. ط2، بيروت: دار الرائد العربي، 1406هـ/1986م.
(194)ـ نهر، د. هادي، علم اللغة الاجتماعي عند العرب، بيروت: دار الغصون 1498/1988.
(195)ـ نيومان، جوزيف، الحاسب الإلكتروني وكيف يغير حياتنا، ترجمة: زغلومل فهمي، القاهرة: دار المعارف، 1972م.
(196)ـ هجمان، روي. سي، اللغة والحياة والطبيعة البشرية، ترجمة د. داود حلمي أحمد السيد،، الكويت: جامعة الكويت، 1989م/1409هـ.
(197)ـ هرمز، صباح حنا، الثروة اللغوية للأطفال العرب ورعايتها، الكويت: ذات السلاسل للطباعة والنشر، 1987م.
(198)ـ هلال، عبدالغفار حامد، علم اللغة بين التقديم والحديث، القاهرة: مطبعة الجبلاوي، 1406/1986.
(199)ـ الهمذاني، عبدالرحمن بن عيسى، الألفاظ الكتابية، بيروت: دار الهدى للطباعة والنشر 1399/1979.
(200)ـ وافي، د. علي عبدالواحد، علم اللغة، ط6، القاهرة:دار نهضة مصر، 1387/1967م.
(201)ـ وافي، د. علي عبدالواحد اللغة والمجتمع، القاتهرة، دار نهضة مصر للطبع والنشر 1971.
(202)ـ وافي، د. علي عبدالواحد، فقه اللغة، ط6، القاهرة: دار نهضة مصر للطبع والنشر، د. ت.
(203)ـ وايت مري أليس، «ثورة التعليم الإلكتروني: المسائل المطروحة»، مستقبليات، مجلة التربية الفصلية، اليونسكو، عدد (1) المجلد الرابع عشر، 1984م.
(204)ـ الورقي، د. السعيد، لغة الشعر العربي الحديث: مقوماتها الفنية وطاقاتها الإبداعية، بيروت: دار النهضة العربية للطباعة والنشر 1404هـ/1984م.
(205)ـ ولنكتن وولكنتن، تربية العقل الناقد، ترجمة د. طه الحاج إلياس، بغداد: المكتبة الأهلية، 1965م.
(206)ـ يونس، د. عبدالحميد، «اللغة الفنية»، مجلة عالم الفكر، م2 ع1، 1971.
(207)ـ ياقوت، د. محمود سليمان،معاجم الموضوعات في ضوء علم اللغة الحديث، الإسكندرية:

دار المعرفة الجامعية، 1994م.

المراجع الأجنبية

208. Bright. G.W.: Harvey. J.G.; and Wheeler, M.M. - "Teaching instrictional games," Proceedings of the First International Conference on Teaching Statistics, vol 1,
University of Sheffield.
209. Bloom, Lois & M Lahey. Language Development and Language Disorders. New York: John Wiley. 1978.
210. Bloom, Lois. Language Development: From and Function in Emerging Grammer.
Cambridge, Mass, MIT Press, 1972.
211. P.J.Cachia. "The Use of the Colloquialin Modern Arabic Literature" Journal of the American Oriental Society, 87.1 (1976). P.12
212. homsky. Noam, Language and Mind, New York: Harcourt & Brace, 1968.
213. Dale, P.S. Languge Development: Structure and Function New York: Holt
Rinehart and Winston, 1976.]
214. Diller Karl, Generative Grammer (Rowley Massachusetts Newbur House
Publishers, 1971.
215. Hayakawa, I.S. Language in Thought and Action, London, 1968.
216. Khatena. J, and Cunnington, E.P., Torrance, Thinking Creatively with Sounds and Words, Personnel Press, Lexington, Massm 1973.
217. Lennenberg, Eric, Biological Foundations of Language, New York: John Wiley &
Books, 1967.
218. Kenneth a Benne and Grace Levit, "The Nature of Groups and Helping Groups lir Operation" in Review of Educational Research, vol. 23, October, 1953.
219. Koestler, A., Act of Creation, London: Sons, 1967.
220. Mahadin R., "Mor on Diglossia" "Damascus University of Journal for The Humanities, Basic and Applied Sciences, V.2, No. 5, 1986.
221. Makdisi George, The Rise of Colleges: Institutions of Learning in Islam and The West, (Edinburgh: Edinburgh University Press, 1981).
222. Moore, T.E. (Ed), Cognitive Development and the Acquisition of Languae, New York: Academic Press, 1973.
223. Piaget, Jean, Six Psychological Studies, With an Introduction Notes and Glossary by David Elkind, translation from the French by Anita Tenzer, Trans & edited by David Elkind, New York: Vintage Books, 1968.
224. Rogers, C.R. "Towards a Theory of Creativity" in Selected, Reading, ed. P.E. The Chaucer Press, Ltd, 1975.

225. Salih. Mahmud Husein, “Asociolinguistic Analysis of Arab Students, Attitudes in America, “Damascus University Journal for The Humanities, V.3, No. 12, 1987.

226. Sapir E., Language, New York 1921.

227. Al-Shamma, Ghada, “The Humanistic Character of Language and Ego Development” Damascus University Journal for The Humanities, V.2., No. 7, 1986.

228. Smith, E.W. & Krouse S.W and Atkinson. M.M. The Educators Encyclopedia,
N.J.: Englwood Cliffs, 1964.

229. Smith, M.E. (1926) “An investigation of the development of the sentence and the extent of vocabulary in young children” Univ la. Stud Child Welf 3, No. 5.

230. Rene Wellek and Austin Warren, Theory of Literature, New York: Harcourt Brace Jovanovich, 1977.

231. Vygotsky. L.S., Thought and Language, ed & trans by Eugenia Hauf & Gertrude Vaker, (Cambridge: Massachusetts: The M.I.T. Press, 1962).

232. Watson George, The Study of Literature, London: Allen Lan The Penguin Press, 1969.

233. Wittgenstein, L. Phiosophical Investigations. (London: Blackwell, 1953).

المؤلف في سطور:

أحمد محمد معتوق

* حاصل على الدكتوراه في الأدب والنقد في جامعة بنسلفانيا بالولايات المتحدة الأمريكية عام 1987م.

* له مجموعة من البحوث والدراسات في اللغة والنقد والشعر والرواية والمسرح والبلاغة والأسلوب منشورة في عدد من الدوريات العلمية والمجلات المتخصصة.

* له أعمال شعرية عديدة ومشاركات إبداعية أخرى منشورة في عدد من المجلات الأدبية والثقافية العربية. كما أنه يحمل عضوية عدد من الجمعيات العلمية العالمية والمنظمات واللجان الأدبية والثقافية المحلية والعربية.

* شارك في العديد من المؤتمرات العلمية والندوات الأدبية.

* يعمل حاليا أستاذا مشاركا للغة والأدب بجامعة الملك فهد للبترول والمعادن بالظهران.



عالم يفيض بسكانه

عرض لأسباب المشكلة وحل جذري لها

تأليف: سير روي كالن

ترجمة: ليلى الجبالي

تقدم: د. صبحي عبدالحكيم

هذا الكتاب

من المعلوم أنه لا وجود لذخيرة وافية من الإبداع والعمل الفكري لدى أي أمة في غياب اللغة، فاللغة وعاء الفكر وأداة الإرسال والاستقبال والأخذ والعطاء، وهذا ما يجعل الإنتاج أو الإبداع الفكري والفني المدون مرهونا بوجودها وقائما في نموه وارتقائه على نموها واتساعها وعلى ما يكتسب من مهارات عالية فيها وما يستحصل من رصيد ثري من مفرداتها وصيغها. ومن هذا المنطلق تنشأ أهمية المحور الذي يدور حوله هذا الكتاب، وهو البحث فيما يغْني اللغة وينمي حصيلة الناشئة من صيغها ومفرداتها، ويكشف عن مصادرها والوسائل التي تؤدي إلى هذا الثراء وهذا النمو، حيث يعتبر ذلك مرتبطا بتراث الأمة وبمصيرها الفكري والحضاري..

يتضمن هذا الكتاب محاولة جادة لدراسة قضية الحصيلة اللغوية اللفظية في إطارها العام الذي لا يقتصر على اللغة العربية، وإن كان يجعل منها المحور الأساسي، ولا يتناول القضية من طرف أو بعد واحد وإنما يتناولها من جوانب مختلفة ويتسع ليحيط بها من أبعاد متعددة: فيبحثها من جوانبها اللغوية الوثيقة الصلة ومن جوانب أخرى أدبية وبلاغية ونفسية وتربوية واجتماعية مرتبطة بها داخلة في حدودها. وفق منهج نظري تحليلي نقدي، يعتمد بصورة أساسية على خلفية قوامها التجربة والعمل الإجرائي والفحص النظري والربط بين الواقع الفعلي المحسوس والجانب العقلي المنظور. ويهدف إلى الكشف عما يمكن أن يعمل على تنمية الرصيد اللغوي اللفظي لدى مستخدم اللغة العربية، كما يهدف إلى معالجة ما يشكو منه الناشئة العرب من نقص في المحصول من مفردات لغتهم الفصحى وما نجم عن هذا النقص من ضعف القدرة على التعبير السليم بهذه اللغة.